



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Departamento de sociologia

“O smartphone é o meu *crush*”

Crianças e *smartphones* em contexto de atividades de tempos livres

Anabela Hipólito do Peso Catalão

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e sociedade

Orientador:

Professor Doutor Filipe Reis, professor auxiliar e Investigador Integrado,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Lisboa, outubro 2019



Escola de Sociologia e Políticas Públicas

Departamento de sociologia

“O smartphone é o meu *crush*”

Crianças e *smartphones* em contexto de atividades de tempos livres

Anabela Hipólito do Peso Catalão

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação e sociedade

Orientador:

Professor Doutor Filipe Reis, professor auxiliar e Investigador Integrado,
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Lisboa, outubro 2019

AGRADECIMENTOS

O mestrado em Educação e Sociedade, foi um curto segmento de tempo da minha trajetória pessoal. Ao longo da minha história, tenho tido a oportunidade de contracenar com pessoas e cenários fantásticos. O ISCTE foi um dos palcos favoritos, jamais sonhado. Por ter tido esta oportunidade, quero manifestar a minha gratidão a todos os docentes do curso, em especial, à Professora Doutora Teresa Seabra, coordenadora do curso, e ao Professor Doutor Filipe Reis, meu orientador, pelo rigor, empenho e dedicação, fatores que elevam o bom nome do ISCTE e a formação dos alunos, incluindo a minha. Agradeço a todos os colegas do curso, em especial à minha colega Margarida Louro, companheira peculiar de viagens e momentos.

Por fim, agradeço aos meus colegas de trabalho, aos meus meninos e à minha família por contribuírem para a minha determinação e resiliência.

Este mestrado será recordado como um, entre tantos outros, momentos bons da minha vida.

Sinto-me grata, realizada e feliz.

RESUMO

Hoje em dia, as crianças nascem e crescem em ambientes digitais. O smartphone é colocado nas mãos das crianças pelos pais como uma forma de recompensação ou de controle, porém torna-se o seu brinquedo favorito.

Por outro lado, as características intrínsecas do smartphone fazem dele um verdadeiro agente socializador e facilitador do conhecimento teórico ou prático, tornando-se o recurso mais acessível, desempenhando o papel dos demais agentes, como o da família e da escola.

A pesquisa empírica, desenhada em torno destas problemáticas, mostra que as crianças inquiridas passam o dia conectadas com o smartphone e em interação constante com os seus pares, principalmente as raparigas, desde que se levantam até que adormeçam. Os resultados revelam que existem diferenças entre rapazes e raparigas na utilização e nas práticas diárias. É na “ludicidade” do smartphone que ambos se aproximam, atingindo elevados níveis de intensidade, principalmente, nos jogos, nas redes sociais e no visionamento de vídeos.

A apropriação do *smartphone* pelas crianças começa cedo e está relacionado com o processo de domesticação do mesmo. Durante este processo, a criança desenvolve competências técnicas, sociais e culturais que fazem parte do seu dia a dia, o que faz do *smartphone* uma ferramenta especial e imprescindível para trabalho ou, simplesmente, para se divertirem.

Palavras chave: apropriação, dimensões, “ludicidade”, interações e percepções

ABSTRACT

Today, children are born and grow up in digital environments. Parents put the smartphone in the children's hands in order to compensate or control them, however it becomes their favourite toy.

By the other hand, smartphone is a real socializing agent and an enabler of theoretical or practical knowledge, due to its intrinsic features. It is one of the most accessible resource which is increasingly playing the role of other agents, such as family and school.

The empirical research, designed around these issues, shows that surveyed children spend all day connected with their smartphones. They are always interacting with their peers, especially girls, from waking up to falling asleep. The survey also shows that in daily uses and practices, there are differences between boys and girls however they are closer in the smartphone "playfulness", reaching intensity high levels, mainly in games, social networks and videos.

The smartphone appropriation by children starts early and is related to a process of domestication of this object . During this process, children develop technical, social and cultural skills that are part of their daily lives, which makes the smartphone a special and a must tool of working or simply to enjoy themselves.

Keywords: appropriation, dimensions, playfulness, interactions and perceptions

ÍNDICE

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice de figuras	vii
Índice de tabelas	vii
Glossário	viii
Introdução	1
Capítulo I - enquadramento teórico-conceptual	2
1.1 Perceções gerais	2
1.2 A Infância como categoria e construção social	2
1.3 Eixos de culturas de crianças	3
1.4 A Institucionalização da infância	4
1.5 Do ofício ao e-ofício de criança/aluno	5
1.6 O smartphone como elemento de socialização	6
1.7 A apropriação da tecnologia	7
1.8 Domesticação do smartphone	9
1.9 A personalização do smartphone	11
1.10 O smartphone como mediador social e promotor de competências	11
1.11 Mediação e estratégias educativas	13
CAPÍTULO II – Estudo empírico e análise dos resultados	14
2.1 Metodologia	14
2.2 <i>Estudo caso</i> e o conhecimento científico	14
2.3 Técnicas de recolha de informação	14
2.4 Fases do estudo	15
2.5 Contexto de estudo e caracterização dos participantes	17
2.6 Análise da situação inicial: perceções de professores e de pais	19
2.7 Análise dos resultados	21
2.7.1 Dimensões e eixos	21
2.7.2 Dimensão pessoal e emocional	22
2.7.3 Dimensão tecnológica e simbólica	30
2.7.4 Dimensão social: relação da criança com os pares	37
2.7.5 Dimensão institucional: a relação da criança com a família, escola e CATL	44

Considerações finais	50
Referências bibliográficas	55
Anexos	I
Anexo A - (grelhas de observação diária)	I
Anexo B – Inquéritos por questionário I e II (informal)	III
Anexo C – Memória descritiva da entrevista semiestruturada	V
Anexo D – Guião de entrevista semiestruturada	XI
Anexo E – 1º abordagem individual ao grupo de 10 entrevistados (abril 2018)	XIV
Anexo F – Guião focus Group	XVIII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – “Modelo ecológico do desenvolvimento” de Bronfenbrenner	15
Figura 2 - Fases do estudo	15
Figura 3 - Esquema multidimensional da relação da criança com o seu <i>smartphone</i>	22

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de alunos e de profissionais 2º e 3º ciclos.....	18
--	----

GLOSSÁRIO

CATL: Acrónimo de centro de atividades de tempos livres.

CPCJ: Sigla de Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

IEFP: Acrónimo de Instituto de Emprego e Formação Profissional.

SMS: Sigla de *Short Message Service* ou Serviço de Mensagens Curtas é um serviço disponível nos telemóveis e *smartphones* que permite o envio de mensagens de texto curtas entre estes equipamentos.

TIC: Acrónimo de Tecnologias de informação e comunicação

Wi-Fi: Acrónimo, abreviatura de *Wireless Fidelity* (Fidelidade Sem Fio), é uma tecnologia que não precisa de cabos para o seu funcionamento, pois os dados são transmitidos, habitualmente, através de frequências de rádio ou por radiação infravermelha.

INTRODUÇÃO

O *smartphone* têm vindo a desempenhar um papel muito importante na vida das crianças, fazendo parte da organização do dia a dia e do seu universo lúdico. As crianças utilizam o *smartphone* para criar as suas próprias culturas, sendo estas atividades importantes para a construção da sua identidade e integração nos grupos de amigos, tratando-se do aspeto importante nesta fase do desenvolvimento da criança ou do jovem.

Os *smartphones* são brinquedos contemporâneos multifuncionais, cheios de significado, fazem parte da cultura de crianças. Nos últimos anos, tem-se vindo a assistir a uma transformação profunda da cultura material das crianças, devido à atratividade das tecnologias, e, conseqüentemente, uma “decadência dos brinquedos tradicionais e a generalização dos aparelhos eletrônicos” (Sarmiento, 2011, p. 597), isto não significa que a cultura lúdica desapareça, apenas se transforma de acordo com as novas realidades, com as tendências contemporâneas e com os interesses das crianças.

O interesse por este estudo foi fortemente motivado pela minha atividade profissional, como diretora pedagógica e professora do Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), pelo interesse pela educação, em particular e pela sociedade, em geral. O principal objetivo desta investigação é compreender como se relacionam as crianças do 2º e 3º ciclo com o seu *smartphone* no dia a dia, que interpretações e correlações estão subjacentes a esta relação.

A estrutura deste estudo, além do resumo e da introdução é constituída por três secções. A primeira introduz os conceitos gerais que sustentam e orientam a presente pesquisa, a segunda apresenta a metodologia, o estudo empírico e a análise dos resultados e a terceira é reservada às considerações finais. A primeira secção é constituída por três pilares. O primeiro trata de questões de conceptualização da infância, o segundo serve de suporte teórico a questões relacionadas com o *smartphone* e o terceiro refere-se aos estilos e estratégias educativas.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL

1.1 Percepções gerais

É comum ouvirem-se opiniões contraditórias sobre a influência dos smartphones nas crianças. Por um lado, são valorizados pelo seu potencial educativo; por outro, são indiretamente responsabilizados, pelos maus resultados escolares, comportamentos agressivos, alheamento social e familiar e por acabar com as culturas seculares como saltar à corda, a brincar ao faz de conta ou a jogar à bola. Hoje em dia, as crianças aninham-se em silêncio em recantos com *wi-fi*¹ e com um *smartphone* entre as mãos. Ali constroem os seus mundos e as suas culturas. São questões como estas que visam orientar-nos no sentido de uma reflexão teórico-conceptual, indo ao encontro de referências teóricas e de uma fundamentação empírica, suficientemente fiável e ajustada a um contexto real.

1.2 A Infância como categoria e construção social

Durante muitas gerações, as crianças foram vistas como “seres incompletos e inferiores pelos adultos”, seres em “preparação para a fase adulta”, desprovidos de capacidades e de competências para desempenharem papéis sociais no futuro. A criança era considerada um ser passivo e diminuído, “sem voto na matéria” como diziam os meus avós, replicando os valores que lhes haviam sido transmitidos. Não significava que os pais não gostassem dos seus filhos, apenas desvalorizavam a relevância do seu papel, viviam à sombra dos adultos e por vezes eram privadas do convívio familiar para não os perturbar. A partir dos finais século XX, alguns sociólogos (cf. Sarmento e Pinto, 1997) empreenderam a reconceptualização da infância, tendo por base a importância de reconhecer as crianças como atores sociais, produtores de cultura, com direitos e necessidades próprias e a infância não como uma categoria natural, mas como uma construção histórica, cultural e social. Qvortrup (1994) toma a infância como uma forma estrutural, pertencente à sociedade, relacionada com outras categorias sociais como classe social, género e grupo etários.

¹ Wi-Fi, abreviatura de *Wireless Fidelity* (Fidelidade Sem Fio). Sistema que não precisa de cabos para seu funcionamento, pois os dados são transmitidos, habitualmente, através de frequências de rádio ou por radiação infravermelha.

Esta reviravolta de pensamento fez com que se começasse a dar importância às relações sociais, como as redes de amigos, grupos de pertença e de exclusão; relações na vida familiar; linguagem, formas específicas de comunicação oral e corporal; influências dos adultos sobre estratégias, conflitos e negociações; modos diferenciados como as crianças usam e se apropriam dos espaços e dos objetos. As instituições, consideradas como instrumentos de socialização, através das suas práticas, começaram a dar importância às expressões culturais, às brincadeiras e aos jogos. É através das representações (jogos e brincadeiras) que as crianças desempenham o papel de atores sociais experienciam, aprendem, elaboram e assumem normas e valores, primeiro com a sua família e depois com a sociedade, onde vivem e se tornam membros (Pinto & Sarmiento, 1997, Reis 1991). Outro aspeto a ter em conta, é a necessidade de compreender as crianças como protagonistas sociais, capazes de criar e modificar culturas, mesmo estando inseridas no mundo dos adultos.

1.3 Eixos de culturas de crianças

Na tentativa de compreender as crianças, o seu lugar na sociedade e o modo como elas produzem as suas culturas, Sarmiento (2004) recorre a quatro eixos estruturantes para identificar os princípios e as regras das culturas de crianças. O primeiro eixo: interatividade, representa as múltiplas interações que as crianças estabelecem, em especial, entre os pares. As crianças vivem num mundo heterogéneo, em contacto com várias e diferentes realidades, entre elas a escola, a igreja, a família, os CATL², clubes e associações recreativas. Todos contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Por isso, no interior das instituições educacionais, a cultura de pares é estabelecida quando as crianças partilham o mesmo espaço e se relacionam umas com as outras. Neste eixo, podemos inserir também a relação da criança com o adulto, através do qual, ela passa a contar com mais ferramentas de aprendizagem duradouras, necessárias ao longo da vida (p. 23); o segundo, ludicidade, característica fundamental das culturas infantis, marcada pela relação social e cultural, na qual a atividade de brincar é uma forma de aprendizagem e de sociabilidade. Brincar é uma atividade de natureza interativa e imaginativa, sendo “o brinquedo e o brincar fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (p. 26). Atualmente, a atividade lúdica, pedagógica e social centra-se cada vez mais em torno do *smartphone*. Esta tecnologia tem as seguintes vantagens: de

² CATL: Centros de Atividades e Tempos Livres

ser móvel e incorporar em si, vários brinquedos, espaços apropriados à atividade de brincar e educadores; o terceiro eixo transposição imaginária do real designa o processo de a criança, a partir da sua imaginação, compreender, e atribuir significado às coisas, ampliando a sua compreensão e visão de mundo. Para ilustrar este eixo, citamos o exemplo de como a criança transporta, para o seu dia a dia, cenas do mundo virtual que assiste no *smartphone*, levando-o a imitar os seus ídolos. Configura-se como capacidade de resistência face a situações indesejáveis e dolorosas vivenciadas e a experiências e conhecimentos novos. Este eixo possibilita à criança conhecer, experimentar papéis sociais, como os de médico, de professor, de pai, de mãe, entre outros do seu contexto social. É, também uma forma de inteligibilidade da criança, permite a apropriação do mundo, uma maior conformação das relações sociais e dos diferentes fenómenos naturais e culturais que fazem parte do seu dia a dia. A sua presença nas brincadeiras e nos jogos de imaginação é, sem dúvida, uma maneira privilegiada de contato com o outro, com o mundo e com a cultura. Estas formas de entretenimento tendem a reconfigurar-se por meio das novas tecnologias. Por último, reiteração, que consiste no tempo da criança, capaz de ser repetido e reiniciado a qualquer momento, trata-se de um tempo sem rigidez nos seus limites, ou seja, sem princípio, meio e fim. Este tempo tanto pode ser registado no plano sincrónico, no qual rotinas e situações são recriadas imediatamente, como no plano diacrónico, por meio da transmissão de jogos, brincadeiras e rituais "(...) das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo" (Sarmiento, 2004, p. 29). Estes eixos refletem parte do processo de socialização das crianças desenvolvido nas instituições escolares e afins.

1.4 A Institucionalização da infância

O conceito de infância é, portanto, uma ideia moderna. Foi a modernidade que deu o impulso para a institucionalização da infância, através da criação de creches e da escola pública, conhecida como escola de massas (a escola deixava de ser para uma elite e passava a ser para todos), tinha um papel determinante na construção e socialização de um grupo geracional. A institucionalização da infância contribuiu para a separação das crianças face aos adultos, em prol de uma aprendizagem, e de uma disciplina mental e corporal (Sarmiento, 2003). É na escola que a criança ganha o estatuto de ser social e de aluno e é objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos. Por outro lado, perante a instituição, "a criança "morre", enquanto

sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos esperados e prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado” (Sarmiento, 2011, p. 588). Deste modo, a instituição escolar centralizou-se na figura de aluno, desligando-se da figura de criança, como se criança e aluno pudessem ser anatomizados e retiradas todas as emoções, vontades e aspirações dando lugar a um aprendiz que tem um ofício, onde aprende ser um adulto, sujeito autónomo, “alguém na vida”³, capaz de futuramente ter uma profissão. Isto significa que o ofício do aluno tem por base uma formatação de modo a adquirir a cultura escolar, deixando de parte a sua cultura de origem ou a cultura gerada e reproduzida nas relações com os seus pares, para passar a ajustar-se à cultura da escola. No entanto, as mudanças da sociedade, associadas à modernidade, têm vindo a reconfigurar a cultura das crianças, motivando a transformação dos eixos.

1.5 Do ofício ao e-ofício de criança/aluno

Os conceitos de “ofício de criança” e “ofício de aluno”, são categorias sociais que remetem para “processos de invenção” e de modelagem de programas, regras, instrumentos e práticas pedagógicas, típicos de sistemas escolares. É na escola que a criança exerce o seu “ofício” e comporta-se de acordo com as regras determinadas por adultos tendo em conta a natureza da sua “identidade infantil” (Chamboredon & Prévot, 1973). Perrenoud (1995), defende que a criança, ao participar da interação educativa, está a desenvolver atividades determinadas por outros e ao praticar as atividades, ela “trabalha”, tem uma ocupação reconhecida por todos, que é estudar. Na escola, espaço de socialização, a criança incorpora valores sociais e participa da construção de um papel que se refere a um tempo e espaço. Essa incorporação acontece, portanto, através das relações que ela estabelece com o meio escolar.

Atualmente, com a introdução das tecnologias, assiste-se à reconfiguração do espaço escolar e das aprendizagens. O “*e-ofício da criança*” surge como uma reconfiguração do “*ofício de criança*” com o apoio da tecnologia. Tem lugar não apenas na escola, mas também noutros espaços privados ou públicos e desenvolve-se na convergência de três fatores: primeiro, a promoção das relações entre a cultura escolar e as tecnologias. Estas tendem a revolucionar toda a organização escolar, desde os

³ Expressão popular que significa ser alguém com competência e autonomia para desempenhar qualquer cargo.

programas aos materiais, contribuindo para um ajustamento das práticas e dos conteúdos do *ofício* de aluno. Segundo, a introdução das TIC na sociedade do conhecimento interfere na organização do capital social (Castells, 1996). O acesso ao conhecimento é muito mais alargado e abrangente, verifica-se um redimensionamento do espaço escolar e do formato de ensino-aprendizagem. Terceiro, as TIC têm implicações nas formas de organização dos tempos e espaços de jogo e de estudo, transformando as suas rotinas em casa, na escola e noutros espaços. Estar no computador, passa a designar uma atividade que tanto pode ser de estudo de jogo ou de interação com outros: pesquisar, aceder a páginas da escola, fazer e enviar trabalhos; nas práticas lúdicas como ouvir e descarregar música, jogar, ver e editar vídeos e imagens, e seguir as redes sociais (Almeida *et al.*, 2008). Assim, segundo Sarmiento (2011), o *e-ofício* transforma o *ofício* de criança em três modalidades: nas interações de pares, as relações tornam-se mais vastas e amplas dado que são potenciadas pelas redes sociais, chats e jogos. Estas atividades satisfazem o desejo de conectividade, mesmo entre pares à distância. Embora a distância cause a diminuição da intensidade e duração das relações devido a redução da presença física, como acontece através da partilha de brinquedos, de olhares, de toques e de perceções sentidas no momento da interação; na linguagem, as mensagens, os *SMS*, originam um novo léxico. As crianças por imitação dos adultos, ou por influencia dos pares recorrem à comunicação iconográfica, imagens, abreviaturas, neologismos e estrangeirismos para uma nova modalidade de comunicação que não é apenas escrita mas também é oral; por outro lado assiste-se inevitavelmente a uma transformação profunda da cultura material da infância, devido à atratividade das tecnologias, e, conseqüentemente, uma “decadência dos brinquedos tradicionais e a generalização dos aparelhos eletrónicos” (p. 597). Isto não significa que a cultura lúdica para crianças desapareça, apenas se transforma de acordo com as novas realidades, com as tendências contemporâneas e com os interesses das crianças.

1.6 O smartphone como elemento de socialização

As tecnologias, nomeadamente os *smartphones* têm vindo a ocupar espaço e tempo no quotidiano das crianças, fazendo parte, principalmente do seu universo lúdico. É através deles que as crianças chegam aos jogos, às redes sociais e a outras formas de entretenimento digitais (atuais brincadeiras infantis). Estes brinquedos contemporâneos, tais como os de outrora, encerram valores, e significados que fazem parte das culturas das crianças, tornando-se, por isso, agentes socializadores da criança. As crianças ao

interagirem com estes objetos desenvolvem novas formas de brincar, de aprender e de conhecer o mundo, muito próximo do dos adultos, sendo este um grande desafio para elas. Poder-se-á dizer que os dispositivos constituem fonte de cultura e de socialização (Barra & Sarmiento, 2006), devido ao conhecimento adquirido, através destes, nas vivências e nas experiências lúdicas com os seus pares, permitindo-lhes conhecer outras culturas e construir uma ideia do seu próprio mundo. Um exemplo disso, são as redes sociais: O *Instagram* e o *WhatsApp* têm vindo a revolucionar a vida de todos nós, sem retirar a importância que tem tido para as crianças no domínio da comunicação e da interação com os pares. Outro aspeto não menos importante, são os tutoriais, ferramentas utilizadas por todo o tipo de utilizadores, cujo objetivo é aprender a fazer algo. Os tutoriais mais utilizados são os vídeos, uma vez que juntam a imagem ao texto e/ou à voz do *youtuber*, pessoa que ensina a fazer algo, passo a passo, através de explicações simplificadas, por exemplo para confeccionar um bolo ou para aprender táticas de jogo. Estas aprendizagens são tanto mais intensas e perduráveis quanto maior e desafiadora for a sua finalidade.

1.7 A apropriação da tecnologia

O termo apropriação, definido como a integração de uma nova tecnologia nas atividades do utilizador, é um processo ativo, influenciado pela experiência deste e das suas expectativas (Waycott, 2004). No processo de apropriação, a adoção e a adaptação da tecnologia são ajustadas por sistemas sociais e tecnológicos, podendo-se dizer que a ação de apropriação envolve a mediação da tecnologia no desenvolvimento de atividades. Neste caso, o *smartphone* é por excelência uma ferramenta útil para usar nos tempos livres através de diferentes práticas, com intencionalidade distinta, de acordo com o interesse pessoal de cada utilizador. Consiste num meio de mediação (utilizador e atividade) e contribui para a construção da consciência. Jodelet (1994) apresentou uma definição de apropriação um pouco diferente, mais generalizada e voltada para a prática social. Consiste numa “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com o objetivo de construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social” (p. 36), envolvendo uma construção de significados, de saberes e de aprendizagens que ocorrem durante as interações, tratando-se assim de um processo dinâmico entre os agentes e os meios apropriados. Uma outra definição de apropriação foi dada por Rogoff (1995): “the process by which individuals transform their understanding of and responsibility for activities through their own participation”. Como depreendemos, o conceito aplica-se ao presente estudo na medida em que crianças e jovens, em interação com os *smartphones*,

desenvolvem competências múltiplas e produzem conhecimento. As capas de proteção dos *smartphones* que as crianças usam consoante o seu estado emocional, o evento ou ocasião, as fotos de perfil e os toques variados consoante os contactos, entre amigos, familiares ou outros são exemplos da forma como as crianças se apropriam e se identificam com o seu *smartphone*.

Carroll *et al.* (2001), conceberam um Modelo de Apropriação da Tecnologia (MAT) que ajuda a compreender como os jovens adotam e usam as TIC no dia a dia. Assim, os autores consideram que o processo de apropriação passa por três etapas. A primeira corresponde ao momento que os utilizadores decidem explorá-la, experimentá-la (através dos dispositivos dos familiares e dos amigos). Nesta fase, os utilizadores são influenciados por características como: funcionalidades, tamanho do ecrã, tempo de vida da bateria e aspetos de atrativos (comodidade, moda, amigos). A etapa seguinte envolve a avaliação da tecnologia quanto às expectativas de utilização, através da experimentação das várias funcionalidades, neste caso do seu *smartphone*, tendo sempre como comparação um outro modelo ou marca diferente como referência. A terceira fase corresponde ao tempo que esta consegue satisfazer todas as necessidades dos utilizadores, de comunicação, de entretenimento e de trabalho, mantendo um nível de satisfação contínuo. Veja-se o caso da MiSi, de 10 anos, que recebeu o seu primeiro *smartphone* quando tinha 7 anos, neste momento, já conta com 4.

*“O primeiro era da mana, um dia caiu e partiu-se. O segundo ficou bugado⁴ e ainda foi ao arranjo, mas correu mal, porque o senhor ficou com ele para aproveitar as peças; o terceiro, a bateria ficou viciada e não me sentia confortável. O quarto, como recompensa dos bons resultados, (...) fazia falta para falar com os amigos e visualizar as fotos, como imagens próprias de foca, de animais, (...) a mãe comprou-me um bom, este Huawei P20”, na altura que recebeu o novo *smartphone*, “tirava fotos ao próprio telemóvel para toda a gente saber que tinha um telemóvel novo.” (fonte: registo diário e entrevista)*

A desapropriação acontece quando a tecnologia já não corresponde às expectativas ou às necessidades, verificando-se a rejeição da tecnologia por parte dos utilizadores, neste caso concreto pelas crianças. A apropriação corresponde à adoção da tecnologia, à decisão de integrá-la no seu dia a dia, A desapropriação corresponde à decisão de não utilizar mais. Tem-se assistido a uma apropriação dos *smartphones* cada vez mais cedo, no entanto de curta duração. Ora devido à descontinuidade ou atualizações das aplicações

A expressão “bugado” tem origem na palavra “bug”, que na gíria americana significa “defeito”, “falha” “erro”.

ou dos equipamentos, o tempo entre as duas etapas é relativamente curto. Se por um lado a apropriação é simbolicamente marcante, envolvendo significados de autonomia, de alguma independência, de identidade; a desapropriação tem o significado de corte ou de finitude encerrando todo o processo de adoção. Por vezes, verifica-se um sentimento de fácil descartabilidade que poderá ser explicado pelo facto de a desapropriação dar lugar a uma nova apropriação, logo, nunca se verifica um sentimento de perda, visto o anterior aparelho ser substituído por um mais sofisticado e atrativo. Quando se questionou as crianças quanto ao número de *smartphones* que já tiveram, constata-se que as raparigas chegam a ter um por ano, justificando a necessidade de ter um mais atualizado, de comportar mais memória, pela necessidade de ter mais câmaras, ou se ser à prova de água, ou, simplesmente, para estar na moda. Para ilustrar melhor a facilidade da desvinculação da apropriação ou da desapropriação, recorreremos ao testemunho de umas meninas que assistiram a um episódio, em que a CiCi, aluna do 6º ano, deixava cair o seu *smartphone* da varanda do 1º andar para o chão, de propósito, para receber um *smartphone* novo e mais sofisticado. Efetivamente, constatou-se que passadas duas semanas a CiCi tinha o *smartphone* que idealizava.

A utilização das tecnologias reflete o carácter de mobilidade, flexibilidade e de adaptabilidade dos utilizadores à inovação e das tecnologias aos interesses e às necessidades dos utilizadores. As aplicações de jogos e outras aplicações ligadas às redes sociais são um exemplo destes fatores determinantes para a vitalidade do processo de apropriação das tecnologias ou das próprias aplicações. É obvio que para além destes fatores existem outros que influenciam o ciclo de vida do processo de apropriação: fatores económicos, sociais e catastróficos (acidente), registando-se ainda as negociações entre as partes envolvidas (ex. pais e crianças ou jovens) que poderão atrasar ou precipitar o fim da apropriação ou influenciar a sua vitalidade.

1.8 Domesticação do smartphone

Domesticação é um conceito usado como metáfora por vários autores⁵ para descrever a integração das tecnologias no quotidiano. Trata-se de um processo dinâmico,

⁵ Roger Silverstone, autor de 'Domesticating domestication. Reflections on the life of a concept', retirado da obra: Thomas Berker et al. (2006). In *Domestication of Media and Technology*, UK: Open University Press. O conceito remete para o processo dinâmico sobre consumo das tecnologias no quotidiano. Outros autores, como David Morley, Leslie Haddon, Maria

ainda que simbólico, envolve duas dimensões: humana e tecnológica, em constante dialética de mudança, que é “infinita e que ocorre através de diferentes temporalidades e territórios” *“a process where the user makes the technology his/her own (...) through which both the technology and its user are changed”* (Thomas Berker et al., 2006).

O conceito de domesticação, como se referiu, resulta da mudança social e tecnológica, tratando-se de uma prática ou de algo que é adquirido, levado para o espaço doméstico e que permite melhorar a qualidade de vida de cada um. A domesticação foi algo que os seres humanos sempre fizeram para melhorar e assegurar as suas vidas quotidianas. A domesticação é uma prática que envolve a ação humana, requer capacidade intuitiva e cultura e uma vez iniciada, nunca mais volta a ser como era para qualquer um dos intervenientes do processo. Embora a domesticação ocorra, em primeira instância, num ambiente doméstico, não deixa de ser articulado com o ambiente exterior a este, onde as relações sociais se estabelecem e se intensificam. Neste sentido, os limites e fronteiras à volta da casa, deixam de ser o que eram, para passarem a ser reconfigurados simbólica e materialmente, uma vez que os conteúdos, consumidos por meio dos smartphones, ultrapassam todas as barreiras físicas e a segurança, que outrora se mantinha por via de muros ou barreiras, é agora assegurada por meio de pequenos artefactos, sempre à mão, como se de uma arma de defesa se tratasse.

“Máquinas e serviços não entram “despidos” em casa. Chegam certamente empacotados, mas foram também “empacotados” por quem os comprou e que agora os utiliza, com os seus sonhos e fantasias, esperanças e ansiedades: os imaginários da sociedade do consumidor moderno” Jo Pierson et al., (2006, Capítulo 11, p. 210-211), *Domestication of Media and Technology*.

A domesticação das tecnologias suscita mudanças, desafios, tensões e contradições, exige negociações, compromissos e formas de agir no agregado familiar. As novas tecnologias ao serem integrados no dia a dia dos utilizadores, marcam as suas condutas, as suas formas de comunicar e de pensar, assim como elas são marcadas pelos utilizadores.

Bakardjieva, têm trabalhado o conceito, direcionando-o para o estudo de diferentes meios de comunicação no quotidiano.

1.9 A personalização do smartphone

A personalização do smartphone é uma das estratégias de apropriação que pode ser entendida como um elemento de identidade e de afeto (Cardoso *et al.*, 2007a). Personalizar o *smartphone* faz dele um aparelho altamente apropriável. No estudo de Carroll *et al.* (2002), a personalização foi considerada um aspecto facilitador da apropriação. A instalação de acessórios (capas, fotos de perfil, toques com ou sem voz, as impressões digitais) nos *smartphones* revelam uma identificação e extensão do corpo dos utilizadores.

Os dispositivos móveis são desenhados como ferramentas pessoais trazendo benefícios ainda assim, o utilizador explora modifica e adapta a tecnologia às suas necessidades. Para alguns autores, o *smartphone* é uma ferramenta entendida como pessoal, quando pode ser personalizada pelo utilizador, com o armazenamento de conteúdos pessoais e dados, e permite a instalação de aplicações que correspondam às suas necessidades particulares. No entanto, estes ajustes ou transformações só são possíveis devido ao caráter flexível e adaptável da tecnologia. Estes aspetos somam-se às motivações da apropriação dos *smartphones* por parte das crianças. Todas as crianças do 5º ao 9º ano transformam o seu smartphone de acordo com os seus gostos, mais sóbrio (capa lisa e foto de perfil discreta) ou mais excêntrico (capas exuberantes com peças salientes, brilhantes e com imagens de perfil atrativas). Os toques são também personalizados (dos mais silenciosos aos mais estridentes), assim como os passos para aceder a cada função. Desta forma, cada uma tem configurado e personalizado o seu smartphone para demonstrar usos inovadores, potencialidades e versatilidade da tecnologia e, particularmente as raparigas do 5º ao 7º ano, para chamar a atenção dos pares.

1.10 O smartphone como mediador social e promotor de competências

O conceito de mediação pode ser analisado em diferentes contextos, no entanto, as teorias parecem convergir. No contexto social (Vigotski 1978), a ideia básica é que o smartphone é um meio de transmissão de conhecimento cultural, que se transforma durante o desenvolvimento de uma atividade. O autor defende que o sujeito é um ser interativo e que os conhecimentos se constroem a partir de relações inter e intrapessoais, pela mediação de sistemas simbólicos que representam a realidade. Esta ideia sustenta a importância do smartphone como instrumento mediador e facilitador de relações e de interações entre pessoas. O ponto de vista de Lévy (1998a) vai mais longe quanto à mediação das tecnologias, não só facilitam a aprendizagem e aquisição de conhecimentos

como auxiliam as interações entre pessoas, resultando troca de valores e de experiências. Acrescenta, posteriormente, que qualquer tipo de mediação, instrumento externo (ou dispositivo) interfere no modo como as pessoas se relacionam, como sentem essas relações e também como se organizam (Lévy, 1999), citando-se o exemplo das aplicações ou plataformas de jogos e da personalização dos smartphones por cada uma das crianças. Nem sempre são explícitas as relações de poder, os códigos, a linguagem e tantos outros fatores que resultam das interações entre pares e a tecnologia e, por sua vez ajudam a construir a identidade de cada criança, por isso se diferenciam. Existem grupos ou subgrupos de indivíduos que possuem interesses comuns e partilham o mesmo objeto, tratando-se de uma relação interativa, na qual convergem necessidades e a confirmação da razão da atividade.

“Todos os dias, à hora do almoço, os rapazes de vários anos escolares, encontram-se junto ao portão de entrada do CATL a jogar Brawl Stars. Trata-se de uma assembleia, na qual os oradores e especialistas do jogo (crianças mais velhas, em menor número), interagem com a assistência, que se dispõe em redor, a tentar participar, fazendo perguntas, recebendo respostas e instruções sobre o desenvolvimento da batalha.” (fonte: registo diário).

Em situações como a descrita acima, as crianças estabelecem entre si relações ao longo de um processo contínuo e dinâmico, caracterizado pela acumulação de competência e experiências, provocando transformações, ainda que estas possam causar descontinuidades de atividades ou desapropriação da tecnologia. Outro dado relevante, que está subjacente a esta interação, a organização social do grupo: a hierarquia e o funcionamento do grupo com códigos e linguagem próprios. Quando os pais, mais deterministas, se referem ao *smartphone* como instrumento promotor de isolamento dos filhos, tornando-os antissociais, parecem desconhecer toda a intencionalidade e simbologia que está subjacente às relações e interações sociais. Faz todo o sentido que crianças nascidas na década de 90, num mundo dominado pelas tecnologias, façam uso dos meios digitais, uma vez que têm capacidade de realizar múltiplas tarefas (multitasking) com o *smartphone* em simultâneo, esta geração tem sido designada de nativos digitais (Prensky, 2001). É frequente, ver-se a criança a tirar fotos, a editá-las e a conversar em simultâneo com alguém que está do outro lado, à espera de ver o trabalho pronto ou enquanto ouvem música e acedem à *play list*, escolhem um vídeo, trocam mensagens ou simplesmente pesquisam informação. É nesse mesmo espaço e tempo que é produzida a cultura de pares, um conjunto de atividades, rotinas, valores e interesses que as crianças produzem e partilham, inclusivamente os seus dispositivos (Barra, 2004 e Montandon,

2001). O *smartphone* medeia a criança e o mundo, nesta relação, a consciência e a sociabilidade produzem conhecimento que, por sua vez, vai influenciar a satisfação e/ou autorrealização se si próprio.

1.11 Mediação e estratégias educativas

A mediação dos pais surge como um mecanismo que atua sobre a relação das crianças com as TIC, alertando-os para os efeitos perversos que qualquer conteúdo possa vir a perturbar a criança (Almeida *et al.*, 2008).

Valcke *et al.* (2010) relacionam a mediação parental das tecnologias digitais com os estilos parentais gerais com base no trabalho de Baumrind (1991) entre outros. Os autores definiram dois tipos de atitudes de mediação parental do uso da internet no lar: controlo e permissividade dos pais, são posicionamentos que marcam quatro estilos de mediação do uso de meios digitais: Autoritativo ou persuasivo, neste caso, os pais professores ou educadores estabelecem regras claras e explicam-nas às crianças para promover o seu comportamento responsável e autorregulado; a regra mais comum é definir um intervalo de tempo específico para a utilização dos meios digitais. Já na adoção de um estilo autoritário, os pais estabelecem regras sem dar explicações e esperam obediência, não são abertos ao diálogo e impõem as suas próprias perceções e opiniões sobre os media digitais. O estilo permissivo verifica-se quando os pais estabelecem muito poucas limitações, a monitorização do uso digital acontece só ocasionalmente e raramente, implicando orientações educativas. No estilo permissivo ou *Laissez-faire* os pais não controlam e não se envolvem nas práticas digitais dos seus filhos, verificando-se ausência de limites e de regras. Mais recentemente, Livingstone e Helsper (2008) acrescentaram dois novos estilos de mediação, específicos para tecnologias digitais: a monitorização dos pais ao supervisionarem as crianças quando elas estão a usar um dispositivo digital e monitorizam as atividades on-line das crianças depois de uso, verificando o histórico ou os registros do navegador dos media digitais; *Helpdesk*, quando os pais usam aplicações destinadas para regular ou bloquear conteúdo impróprios para crianças.

CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

2.1 Metodologia

Este estudo consiste numa abordagem qualitativa e interpretativa das interações que se constroem em torno da relação de um grupo de crianças com o seu *smartphone*, num contexto específico, um centro de ATL. Observámos, entrevistámos e inquirimos um grupo com cerca de 50 crianças e jovens do 5º ao 9º ano com o intuito de a) compreender a relação destas crianças com o *smartphone* no dia a dia; b) conhecer os fatores que influenciam os usos e práticas do *smartphone*; c) saber como as crianças se apropriam e domesticam o *smartphone*; d) entender as perceções das crianças quanto às relações e interações que se estabelecem nos vários contextos (escola, casa e CATL) com o *smartphone*.

Como estratégia metodológica, pretende-se confrontar os dados obtidos com a literatura sobre esta temática (revista no capítulo anterior).

2.2 Estudo caso e o conhecimento científico

A escolha do método de *estudo caso* parte da importância que os conhecimentos práticos têm para o trabalho científico, podendo o *caso de estudo* ser crucial para o desenvolvimento científico (Flybjerg, 2001). Existem várias abordagens ao *estudo caso* quanto às condições de validação científica. Stake (1998) assinala a supremacia do objeto de estudo em detrimento dos métodos de investigação, Yin (1994), coloca maior ênfase no método e nas técnicas que constituem um *estudo de caso* e Johansson (2003) acrescenta que a principal característica da metodologia do *estudo de caso* potencia a combinação de diferentes métodos, sendo por esta via que se pretende partir para a presente investigação.

2.3 Técnicas de recolha de informação

Neste estudo foram utilizados vários instrumentos: observação participante e não participante, reuniões, entrevistas exploratórias⁶, sessões de *focus group*, inquéritos por questionários, pesquisa documental, registos diários e para uma maior profundidade foram

⁶ Quivy (2003) considera que as “entrevistas exploratórias devem ajudar a constituir a problemática de investigação...para descobrir os aspetos a ter em conta”, tendo como principal função “revelar determinados aspetos do fenómeno estudados em que o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo e, assim, complementar as pistas de trabalho...” (p.69)..

aplicadas entrevistas semiestruturadas. Considera-se de grande relevância o conhecimento do contexto natural, tratando-se de um cenário onde os vários elementos: crianças, famílias, professores, escola e a tecnologia se articulam e criam dinâmicas. Logo, cada elemento encontra-se em interação com os demais. Por esta razão, há necessidade de conhecer previamente a realidade de cada um e o contexto em que está inserido. À semelhança do modelo ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner⁷, foram desenhadas quatro dimensões: pessoal e emocional, tecnológica, familiar/institucional e social, articuladas em torno de eixos centrais, onde se posiciona a criança e o *smartphone* em conexão com os vários contextos e agentes, constituindo um sistema único, dinâmico e multidimensional.

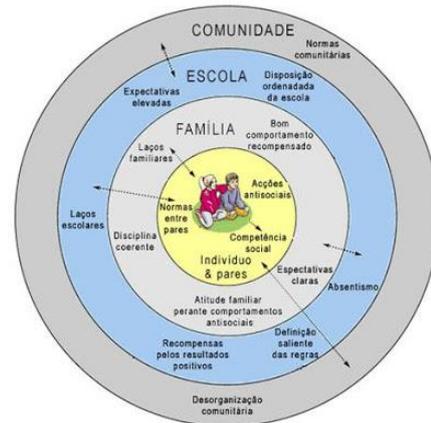


Figura 1 – “Modelo ecológico do desenvolvimento” de Bronfenbrenner

2.4 Fases do estudo

O estudo desenvolveu-se em três fases.

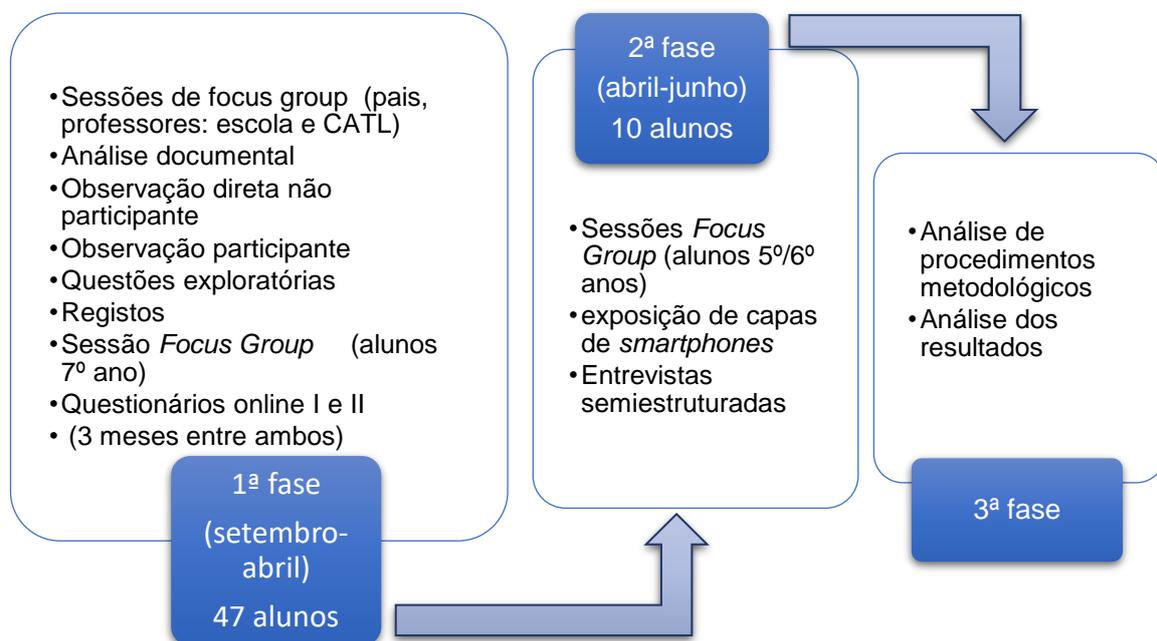


Figura 2 - Fases do estudo

⁷ Bronfenbrenner (1974) Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano “o desenvolvimento é um produto resultante da interação entre o indivíduo que se encontra em desenvolvimento, e o meio em que este se insere”.

A primeira fase corresponde a sessões de *focus group* com pais, professores do agrupamento de escolas do concelho e do CATL, com o objetivo de discutir a importância do *smartphone* na vida das crianças, usos e regras de utilização. Segue-se a pesquisa e análise documental, realizada através da consulta de alguns dos documentos como registos biográficos e relatórios de avaliação, a fim de se perceber as vivências, de compreender a linguagem, as atitudes e os comportamentos. Como referiu Malinowski (1984) “*He must go out into de villages and see the natives at work (...) he must sail with them (...)*”. As primeiras duas semanas são dominadas pelos sentidos. São recolhidos dados por observação direta dos comportamentos das crianças e dos adultos que convivem com elas diariamente. Sem interação e sem intervir nem emitir juízos de valor, a observação interpretativa foca-se no ambiente natural e nas crianças (Freixo, 2012). A terceira semana, denominada por “metamorfose”, quando a diretora passa a investigadora e entra no terreno, interagindo com as crianças, começando pouco a pouco, conquistando a confiança, primeiro das raparigas do 7º ano, que causam maior inquietação nos adultos pela excentricidade (conversas em alta voz ao telefone, risos frenéticos e comportamentos hiperativos); depois com os rapazes da mesma idade e, posteriormente, com os restantes. Os registos de campo decorrem, diariamente, durante as duas horas de almoço e, pontualmente, após as aulas da tarde, ao longo de 7 meses (de setembro de 2018 a abril de 2019). Ainda nesta fase, são desenhadas entrevistas exploratórias, tratam-se de questões espontâneas, informais, que surgem por inerência às circunstâncias do momento, (ver anexo 1). Seguidamente, aplicam-se inquéritos por questionário *online* (ver anexo B) destinados a todas as crianças do 2º e 3º ciclos (cerca de 47 crianças), com o objetivo de obter informação complementar aos registos diários e às entrevistas exploratórias. De 21 a 25 de janeiro é aplicado o primeiro inquérito, constituído por 21 questões, contendo questões fechadas e de resposta curta, subordinado ao tema: “As crianças e os smartphones”. No final do 2º período, de 29/03/2019 a 01/04/2019, foi lançado o segundo inquérito com a estrutura semelhante ao primeiro, com o tema “As crianças e o *Smartphone*: Usos e Perceções”. O tema visa conhecer as perceções das crianças quanto aos domínios escolar e familiar. Três meses após o início da pesquisa, realizam-se sessões de *focus group*, (ver anexo F) aplicadas ao grupo do 7º ano e, posteriormente, ao grupo de crianças do 5º e do 6º ano. O objetivo de ambas as sessões visam discutir a importância e o uso do *smartphone*, a apropriação do equipamento: usos e práticas; competências e habilidades e o papel do *smartphone* com a família e com pares. Esta sessão é seguida de uma exposição de 60 capas de vários colecionadores, embora a CM, rapariga do 6º ano seja a principal proprietária. Tratou-se de uma verdadeira mostra de variadíssimos modelos. Cada capa é mais do que um adereço, cada uma contem uma história. O objetivo

da exposição é mostrar a multifuncionalidade do *smartphone*, além de ser um instrumento de comunicação, de trabalho e de entretenimento, reveste-se de simbologia e de emoções.

Na segunda fase, são efetuadas entrevistas semiestruturadas a 10 crianças, 5 raparigas e 5 rapazes do 5º ao 9º ano. Atendendo às características das crianças, as entrevistas são construídas segundo uma perspetiva motivacional como se tratasse de um jogo, (ver anexo C). Caracterizam-se por uma linguagem simples e afetiva, com caráter de proximidade e possibilidade de reformulação das perguntas e alteração da ordem das mesmas, de acordo com o sentido de oportunidade dos assuntos abordados. As entrevistas têm como objetivo aprofundar o conhecimento da relação das crianças com o *smartphone*.

A terceira fase corresponde à análise e interpretação dos dados. Para o efeito, os dados são transcritos conforme são explicitados para uma melhor fidelidade; dispostos em quadros, conforme têm sido apresentados ao longo do relatório. Os nomes dos participantes do estudo são codificados por letras correspondendo a iniciais de nomes fictícios, de modo a garantir a sua confidencialidade e anonimato. Quanto à identificação das crianças intervenientes na pesquisa, optou-se por identificar por ano escolar, uma vez que esta variável determina a maior parte das ações: usos e práticas, rotinas, localização, horário e interesses.

2.5 Contexto de estudo e caracterização dos participantes

O estudo foi realizado num Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), situado em Almeirim, no qual as crianças passam todo o seu tempo livre, após o horário escolar, as crianças podem estar no CATL⁸, todos os dias, das 8h às 20h. É aqui que lancham, almoçam, fazem os trabalhos da escola, estudam, fazem projetos e participam em atividades lúdicas e desportivas como futebol, ginástica, música, dança, culinária e expressões.

As 47 crianças e adolescentes, rapazes e raparigas que fazem parte deste estudo têm idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos de idade, entraram no CATL para o

⁸ O CATL, situa-se junto às escolas e aos espaços desportivos e de lazer. As crianças deslocam-se a pé para qualquer lugar um destes espaços. O CATL, desde sempre, tem estado ligado a entidades relacionadas com a formação, educação e proteção de crianças (Agrupamento de Escolas do concelho, escolas Superiores de educação e do Desporto, Escolas Profissionais, IEFP e outros organismos como CPCJ, Clubes e Associações, Conselho Geral do Agrupamento de Escolas, Concelho Municipal de Educação), através de parcerias e protocolos.

primeiro ano, com 6 anos, e estão a fazer o seu percurso até ao 9º ano. Estão organizados por anos escolares, entre dez a doze crianças por sala. Na maioria, apresentam bons resultados escolares, por isso, não se registam crianças com retenções no seu percurso académico.

No ano letivo 2018/2019, alunos e profissionais distribuem-se da seguinte forma:

Ano	Idade	Nº alunos	Rapazes	Raparigas	Profes sores	Monitores	Assistentes Operacionais
5º	9 - 10	19	9	10	2	3	2
6º	11 - 12	12	9	3	2		
7º	12 - 13	9	4	5	1		
8º	13 - 14	6	5	1	3		
9º	14 - 15	4	2	2			
Total sem telemóvel		(-3)	2 1 do 5º ano 1 do 6º ano	1 1 do 5º ano	-----	-----	-----
Total com telemóvel		47	27	20	8	3	2

Tabela 1 - Distribuição de alunos e de profissionais 2º e 3º ciclos

Nos tempos livres, durante o período letivo, as crianças encontram-se em grupos, (ver anexo A) distribuídos pelos vários espaços do CATL, uma vivenda com três pisos constituídos por salas e pátios. A sala de “*Gaming area*” ou a entrada, junto ao portão são ocupadas pelos rapazes do 5º ao 7º ano. O espaço onde se acondicionam casacos e mochilas “área dos cabides” é o espaço de eleição das raparigas do 5º ano; numa outra sala de convívio, sentadas em cima de mesas, está o grupo das raparigas do 7º ano, com mais um ou outro rapaz do mesmo ano; num banco corrido junto à porta de entrada, está o grupo das raparigas do 6º ano. Quem quiser encontrar os os grupos do 8º e do 9º ano, tem de subir ao 1º andar e procurar as respetivas salas. Lá dentro, as raparigas e os rapazes estão sentados nos seus lugares, cada um com o seu *smartphone*, eles jogam *Brawl Stars*, elas veem vídeos ou estão nas redes sociais. Através deste mapeamento (ver anexo 4), conclui-se que as crianças se encontram em grupos, todos ou quase todos com um *smartphone*, cuja interação entre pares varia com o género e com a idade.

O corpo docente e não docente do CATL é estável desde a sua fundação. Integra oito professores, três monitores (voluntários) e três assistentes operacionais. Todos os colaboradores apresentam-se como promotores das atividades quer lúdicas quer pedagógicas, são responsáveis pelo processo educativo, facilitadores da interação entre

todos os intervenientes do projeto (crianças, pais, professores e parceiros) e na procura de soluções para a otimização do CATL.

Os pais ou encarregados de educação do universo de crianças e jovens, do 2º e 3º ciclos, apresentam maioritariamente formação superior, ocupando quadros médios ou superiores, distribuindo-se, uma grande parte na função pública, nos setores da saúde, ensino e outros organismos; em empresas privadas e uma minoria por conta própria, no ramo da agricultura. A maioria trabalha fora do concelho e, por isso, tem pouca disponibilidade para acompanhar os seus educandos na escola e nas atividades extracurriculares. As dinâmicas familiares das quarenta e sete crianças, ocorrem entre famílias nucleares, famílias reconstruídas e famílias monoparentais. Independentemente da situação familiar, todas as famílias apresentam grandes aspirações quanto à educação dos seus filhos, são exigentes nas avaliações e defendem que os seus educandos devem estar 100% ocupados, a participar em atividades como: estudo, projetos, desporto, música, dança, teatro e inglês. Os encarregados de educação delegam as suas funções de educadores neste centro por conhecerem e valorizarem os bons resultados escolares atingidos pelos alunos do CATL. Reconhecem e valorizam o protocolo que o centro tem com a escola e com outras organizações lúdicas e desportivas.

2.6 Análise da situação inicial: perceções de professores e de pais

A investigação dá os primeiros passos com a apresentação do estudo caso e pedido de autorização ao conselho da administração do CATL, aos encarregados de educação presentes em reunião e, via correio eletrónico, aos ausentes, tendo-se verificado uma boa aceitação, não havendo nenhum constrangimento a registar.

As habituais reuniões que ocorrem no início de cada ano letivo constituíram uma primeira oportunidade para auscultar professores, monitores do CATL e pais acerca da temática central desta pesquisa: a relação das crianças com a tecnologia, em especial, o *smartphone*, a suposta dependência dos jovens pelos smartphones, o uso dos mesmos nas salas de aula, a falta de empenho escolar e o comportamento de alguns alunos. Com o consentimento deles, organizei sessões de focus group em torno desses tópicos. Estas sessões permitiram obter um primeiro retrato das perceções que pais, professores e monitores têm sobre a relação das crianças com a escola, o estudo e os seus pares. Primeiro dado relevante: deparasse haver um enorme consenso entre pais, professores e monitores relativamente ao alheamento das crianças e jovens quanto aos assuntos escolares, pessoais e familiares; as crianças mais velhas (do 6º, 7º, 8º e 9º anos) são vistas como pouco interessadas e desmotivadas com a escola; inquietação, cansaço, e

insatisfação geral pelas atividades propostas, independentemente da sua natureza lúdica ou desportiva, exceto o futebol ou a ginástica nos escalões etários mais baixos (1º e 2º ciclos). A maioria, quer dos professores quer dos pais, encontra justificação na influência das tecnologias, no acesso à internet e em todos os domínios que esta proporciona, alguns manifestaram ser a mudança de paradigmas da sociedade, a situação familiar dos agregados, e as exigentes condições de trabalho.

Os professores referem que os alunos, no geral, têm vindo a apresentar menor interesse, menos empenho e responsabilidade, cansaço, irritabilidade e défice de atenção. Apontam também a fraca participação e envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos. Alguns atribuem estes sintomas à dependência dos alunos pelas tecnologias, falta de controlo parental, ausência de regulação de hábitos de trabalho, regras, rotinas e estratégias educativas instáveis. Aludem que as crianças passam muito tempo com os *smartphones* e consolas sem serem controlados, uma vez que os pais não têm tempo. As opiniões quanto ao uso das tecnologias como ferramentas didáticas e de aprendizagem dividem-se. Há quem defenda o uso das tecnologias como estratégia de motivação, podendo servir de instrumento de trabalho e de pesquisa sempre que se justificasse, embora de forma controlada. Porém, a maioria discorda deste ponto de vista, argumentando que não seria possível controlar todos os alunos da turma e que os resultados seriam um desastre, pelo que “preferem atuar pelo seguro, independentemente das vontades”, defendendo acerrimamente o cumprimento do regulamento interno da escola que proíbe o uso de telemóveis em sala de aulas.

Os pais dividem-se nas suas opiniões quanto ao estado da educação atual. Uns atribuem à escola a responsabilidade pela falta de motivação dos filhos, culpabilizam a escola e os clubes por promoverem a competição, quadros de honra e de excelência, desenvolvendo nos filhos, sentimento de injustiça, estados de irritabilidade, desmotivação e comportamentos agressivos. Há os que denunciam comportamentos de professores *pro-smartphones* nas salas de aula, em vez de lecionarem os conteúdos e de prepararem convenientemente os alunos para os exames. Há, ainda, os pais que promovem a defesa dos seus educandos, se algo está mal, são a Escola e o Ministério de Educação os principais responsáveis pelas inadequadas e desatualizadas metodologias. Reconhecem a despreocupação dos filhos em geral, e quanto ao uso dos smartphones, também acham que passam muito tempo a jogar ou nas redes sociais, enquanto podiam estar a utiliza-los para trabalhos escolares. Por outro lado, consideram que são um excelente meio de comunicação e de coordenação, por isso, devem estar sempre disponíveis, para serem controlados. Outros, concordam e apoiam professores e treinadores quanto ao rigor e disciplina na sala de aula, nos treinos e jogos. Discordam com o uso das tecnologias no

decurso das aulas, treinos ou jogos solicitando a aplicabilidade da mesma regra na CATL. Cinco pais dos dezanove presentes, consideraram que a idade das crianças do 2º ciclo um “pouco prematura para terem telemóvel”. Como denominador comum, sentem que a escola devia mudar, ser mais apelativa e motivadora; de uma forma geral, manifestam falta de tempo e de paciência para poderem acompanhar os filhos, exigem bons resultados escolares, defendem quadros de excelência, de uma forma geral, confirmaram que costumam ameaçar os filhos com a saída do CATL e com a retirada dos telemóveis, caso não tenham bons resultados;

Os professores do CATL manifestam dificuldade de atuação. Referem a falta de motivação, de interesse pelas atividades propostas e de concentração dos adolescentes em sala de apoio ao estudo e em atividades extracurriculares. No CATL, tentam compensar com maior atenção individual e com estratégias motivacionais, no entanto é insuficiente, nem todos os alunos são atingidos e dissuadidos pela estratégia. Quanto aos *smartphones*, alguns permitem a sua utilização após os objetivos cumpridos, ou através de negociações. Em certos casos, sentem que as negociações têm curta duração, especialmente com os mais velhos (7º, 8º e 9º ano), havendo necessidade de renegociação frequente. Concordam com os professores da escola, na medida em que os resultados têm vindo a baixar em relação a anos anteriores. Relativamente ao CATL, desconhecem os fatores de influência, uma vez que a equipa de docentes tem-se mantido há vários anos, o número de crianças por sala é o mesmo ou menor, as estratégias têm sido ajustadas às turmas, bem como a continuidade de adoção de atitudes educativas positivas. Verificam, ainda, que os alunos mais novos, que dão entrada no CATL no início de cada ciclo, apresentam maior imaturidade, falta de interesse e de irresponsabilidade pelos deveres escolares. Referem, também que alguns alunos mais velhos (raparigas do 7º, rapazes e raparigas do 8º e 9º anos) apresentam cansaço no final do dia, manifestando-se com sono, défice de atenção e impaciência.

Estes são os vários cenários, cujas crianças são os protagonistas. Importa, agora, olhar para os dados recolhidos e procurar resposta para as questões iniciais.

2.7 Análise dos resultados

2.7.1 Dimensões e eixos

A análise da informação empírica que se apresenta é particular, diz respeito a um grupo restrito de crianças inseridas num contexto de natureza local. As relações e interações que se desenvolvem, todos os dias, parecem ser complexas e variadas, cheias

de significado. São tocadas por fatores, específicos, internos e externos ao meio, como tendências e outras influências que importam analisar para se entender as articulações e interdependências que se estabelecem entre as diversas dimensões.

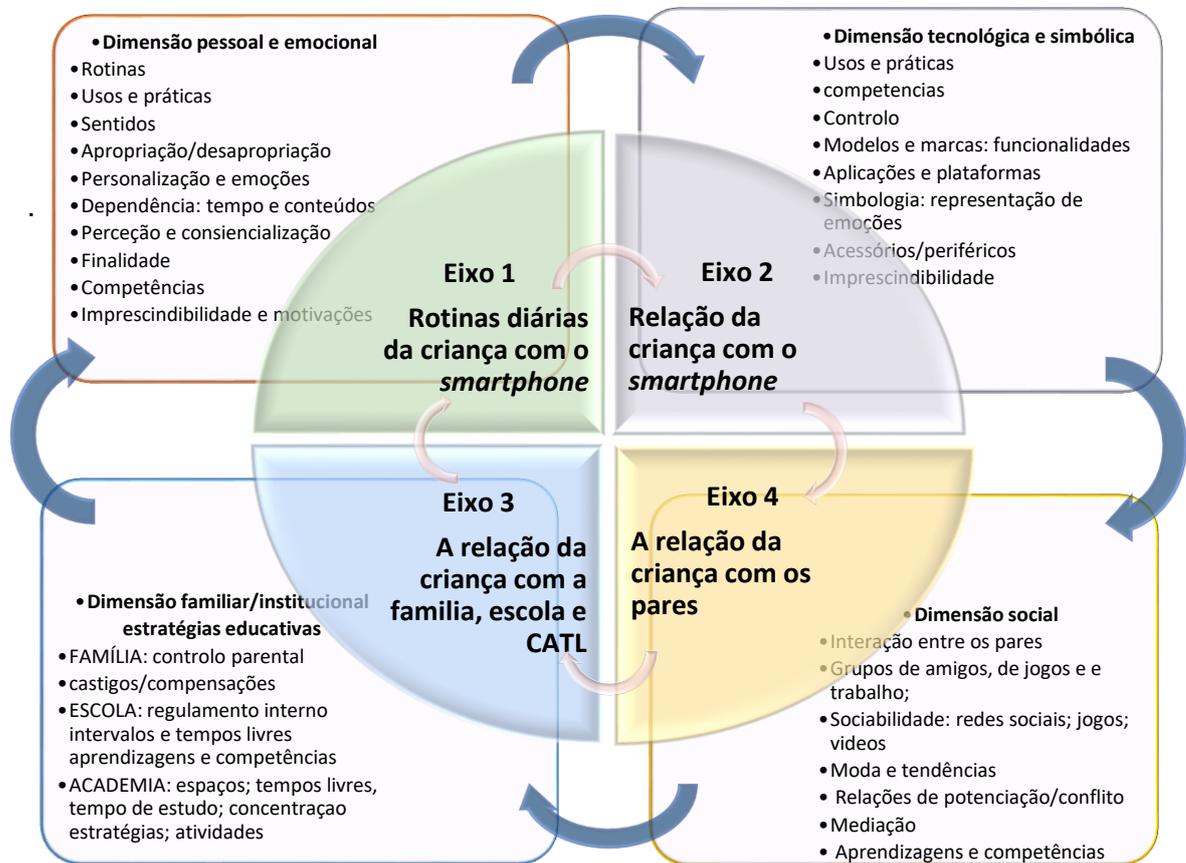


Figura 3 - Esquema multidimensional da relação da criança com o seu *smartphone*

O esquema acima apresentado, permite uma visão sistémica, multidimensional, articulada por eixos relacionais. São consideradas quatro dimensões: dimensão pessoal e emocional; dimensão tecnológica e simbólica; dimensão familiar e institucional e dimensão social. Estas dimensões são articuladas por eixos que permitem a compreensão das dinâmicas que se estabelecem entre cada uma delas.

2.7.2 Dimensão pessoal e emocional

Entende-se por dimensão pessoal, um sistema de referências de âmbito pessoal e emocional, da qual fazem parte da domesticação do *smartphone*: as rotinas, as práticas e usos, os sentidos, as emoções, os constrangimentos, as percepções e a consciencialização do tempo, as competências adquiridas e as motivações. Tal como na literatura, os dados

parecem não se desviar do padrão, afirmando-se que a relação varia com a idade e com o género. Porém assiste-se a especificidades que podem complementar os dados em falta quanto aos aspetos: apropriação, rotinas e práticas e usos.

Começando pela apropriação, quando a literatura refere que as crianças recebem telemóvel mais cedo, é comum generalizar-se e não se particulariza o género. Este estudo diz-nos que são as raparigas, maioritariamente, quem recebem telemóvel mais cedo em comparação com os rapazes. Elas apropriam-se de um telemóvel novo ou usado aos sete anos, como presente de aniversário ou recompensa pelos resultados escolares, eles só aos 9 anos, quando transitam para o 5º ano. Recebem um equipamento novo, tratando-se de um marcador de passagem, acompanhado de uma mudança de vestuário e de novos materiais adequados à sua nova condição de vida (Pais, 2009). Daqui resulta um novo dado. Como a rapariga recebe o primeiro telemóvel mais cedo e, por vezes, usado, quando chegar ao 9º ano tem entre três a oito ou nove telemóveis, conforme se verifica no Inquérito I, cerca de 70% das raparigas do 5º ao 9º ano já tiveram mais de 2 telemóveis e 36% mais de 3 telemóveis. Os rapazes por receberem mais tarde e ser novo, chegam a ter entre um a três telemóveis. Também através do inquérito, pode-se constatar que os rapazes do 5º ao 9º ano. Apenas 18% receberam mais de 3 telemóveis, sendo os mais velhos (do 7º ao 9º ano) a referi-lo, 26% dos rapazes manifestam ter recebido dois telemóveis e os restantes referiram ter apenas o primeiro que receberam.

Estes dados explicam a diferença do valor sentimental que cada um desenvolve com o seu smartphone, sendo por isso um outro dado relevante e que daria um novo estudo. Dado ao número de telemóveis que uma rapariga tem entre os 7 e os 14 anos, sendo em média um por ano, é natural que as raparigas desenvolvam um sentimento de desapropriação mais natural, tornando-se num objeto quase descartável. Quando cansadas dele, danificam-no e inventam desculpas de acidentes para convencerem os pais a comprar um novo ou furiosas com alguém, descarregam toda a ira no seu próprio *crush*.

Certo dia, após o almoço, a CaCa deixou cair o seu smartphone do 1º andar para o rés do chão. Passados minutos, a mãe apareceu para ver o que se passava. Após duas semanas, a CaCa já tinha o smartphone dos seus sonhos, (fonte: reg. diário).

Cansam-se facilmente do objeto, ainda que demostrem, no início da apropriação, um valor muito especial,

P. O que representa para vocês o vosso smartphone?

“Para mim, é o meu crush, é algo especial, eu amo-o e não conseguiria viver sem ele, é a minha vida! Guardo aqui coisas muito valiosas”, MiRó., 13 anos, aluna do 7º ano (de acordo com o focus group, já teve mais de 3 smartphones).

“É o meu filho, o meu bebé. Eu trato dele como se fosse um bebé, ele anda sempre comigo, cuido, protejo até lhe mudo a roupa, agora nem tanto!” AR., do 7º ano (de acordo com o inquérito, já teve mais de 3 smartphones).

Nos rapazes, o período de apropriação do *smartphone* deles apresenta maior longevidade como se verifica no inquérito I, questão 4, e na entrevista, pergunta 3. Eles parecem demonstrar maior apego pelo seu *smartphone*. Como o interesse maior são os jogos, as aplicações, o *smartphone* é apenas o meio para alcançar esta necessidade, isto explica que os rapazes aparentemente só sentem necessidade de mudar de telemóvel, quando estão a jogar e começam a sentir o *smartphone* a ficar *Lag*⁹

Por outro lado, as raparigas parecem desenvolver maior sentimento de atratividade pela marca, pelo modelo e pelas câmaras. São mais influenciadas pela moda e pelas tendências, conforme se verifica nas nas sessões de *focus group* e entrevistas,

P. Diz concretamente o que mais gostas do teu telemóvel?

“(...) da capacidade de instalar muitos jogos; memória e câmara fotográfica”, (fonte: entrevista a MiSa, rapariga do 5º ano);

“Gosto de tudo, da marca, do modelo, mas mais das características físicas porque é do tamanho da minha mão e é bonito”. (entrevista à CV, rapariga do 8º ano).

Ainda sobre a apropriação, existem motivações distintas. A maioria das raparigas e dos rapazes referem a necessidade de estarem contactados com os pais; outras porque gostam de se anteciparem aos amigos e uma boa parte das crianças refere ter sido por influência dos amigos.

“Eu sempre quis ter um bom telemóvel, diferente das minhas colegas, porque eu faço coisas diferentes que me obriga a ter um bom telemóvel” (reg. diário), rapariga, 12 anos

“Porque queria ter primeiro que as minhas amigas (...)”, CaCa, rapariga, 13 anos, (fonte: entrevista).

⁹ **Lag** é uma palavra em inglês que se refere a atraso; linguagem de videojogo, significa “travar” e ficar lento.

“tirava fotos para que toda a gente soubesse que tinha um telemóvel novo”, rapariga 11 anos “(...) porque ia para o 5º ano e os amigos receberam todos na mesma altura (...)”, rapaz 14 anos, (fonte: entrevista).

A personalização do smartphone e a carga emocional que cada um carrega durante o período de apropriação, varia entre rapazes e raparigas e também de acordo com a idade. As capas, os toques, as imagens de perfil são traços que fazem parte da personalização do *smartphone*. Os dados revelam que nem todas as crianças dão a mesma importância a estes pormenores. As capas poderão ter a ver com o vestuário da criança, apropriado à ocasião ou simplesmente à disposição do momento. Cada um aparenta ter uma personalidade, mais ou menos formal, mais infantil ou extravagante. São as raparigas do 5º, do 6º e do 7º ano quem adota esta identificação simbólica do seu *smartphone*, as mais velhas, do 8º e 9º anos tendem ser mais discretas, usando capas simples, transparentes ou opacas ou emotivas, com frases inspiradoras, com desenhos ou imagens impressas das suas bandas ou series preferidas e colocadas por entre o smartphone e as capas transparentes. Quanto aos rapazes, são poucos os que acrescentam significados, bastando-lhes fotos ou imagens de ecrã, sendo esta característica comum a todos.

Quanto às práticas e rotinas. Os usos e práticas do *smartphone*, ao longo do dia, variam com a idade e com o género. Começando com o despertar, nem todos usam o dispositivo para este fim, principalmente os rapazes que são acordados pela mãe. Uns desligam-no à noite e outros ativam o *sleep mode*¹⁰. As raparigas acordam com o despertador do seu *smartphone* (exceto a Mica do 7º ano que é acordada pelo pai, contrariamente à sua vontade) usam os *smartphones* logo após o despertar, para fins informativos, para combinar roupa entre os elementos do grupo ou, simplesmente, para consulta das últimas novidades nas redes sociais. No entanto, existem exceções no género feminino e na idade, por exemplo a *MiSi* do 5º ano não pode usar todos os dias, tem dias e horas específicas de utilização. No género masculino, também se verificam exceções, mas pelo contrário, por exemplo, o *MC* do 7º começa a jogar ou a ver vídeos logo pela madrugada, os restantes só utilizam ao pequeno almoço ou posteriormente. Outro dado curioso é o momento da higiene. A maioria das raparigas aproveitam o dispositivo para

¹⁰ “*Sleep mode (wind down)* é uma aplicação para *Andorid*, para quando o dispositivo não for utilizado durante longos períodos de tempo (ex. durante a noite), permite reduzir a atividade das notificações, ou seja, a *App* controla o comportamento do telemóvel, e diminuir o gasto de energia”. MA, rapaz do 7º ano.

ouvir música, ver vídeos no momento da higiene e de maquiagem, enviar *vlogs*¹¹ às amigas, tratando-se de um exemplo de execução de várias tarefas em simultâneo, *multitasking* referido em Cardoso (2009) e Prensky (2001). As raparigas, principalmente as mais velhas, do 7º ao 9º ano, são as que interagem mais com o *smartphone* neste período. Não só dependem da funcionalidade do seu *smartphone* para acordar e despertar com as primeiras notícias do dia, como gerem a sua utilização de forma autónoma e sem controlo parental. Já os rapazes, prescindem do *smartphone*, nesses momentos. Ao longo do dia, a utilização do *smartphone* por parte das raparigas do 5º, 6º e 7º ano é mais diversificada que a dos rapazes. Além dos contactos e da rede de amigos que mantêm, dedicam-se à construção de pequenos projetos de arquitetura, como *Planner 5D* (construção e decoração, de casas), edição de fotos com a aplicação *Pic Collage*, de vídeos com a *Vídeo Show* e atividades de expressão plástica através da ajuda de youtubers (*slime*¹² e culinária) para além das páginas que gerem nas redes sociais (página de fãs no *Instagram*, canais próprios no *youtube*). Os rapazes utilizam a uma ou duas aplicações que consistem num ou em dois jogos. As raparigas do 7º, 8º e 9º dedicam-se às redes sociais, seguem os vídeos de *youtubers*, veem filmes e séries e ouvem música. Relativamente ao tempo de utilização, com base nos inquéritos e entrevistas, parece não haver grandes diferenças entre géneros. Porém, os dados parecem variar com a idade. Sabe-se que o controlo parental, de ambos os géneros, é maior no 5º e no 6º ano, daí as diferenças existentes nas práticas e no tempo utilização entre todas as crianças inquiridas.

No CATL é frequente observar crianças do 5º ao 7º ano, em particular, os rapazes envolverem-se numa sequência de atividades físicas, como jogar à bola, matraquilhos e participar em jogos com telemóvel. Como os equipamentos são limitados os rapazes criam estas dinâmicas para poderem usufruir de um misto de sensações, partilhando uns com outros os recursos existentes. Enquanto as raparigas, juntas em cada canto, comentam as redes sociais, riem, veem vídeos, cantam, tiram fotos umas às outras e a si próprias.

“Antes, eu usava telemóvel para jogos e vídeos infantis, atualmente, é mais para redes sociais, edição de fotos. Também vejo filmes e séries na Netflix e ouço música na Spotify¹³.MR, rapariga do 7º ano,

¹¹ *Vlogs*: palavra inglesa, remete para o significado de vídeos curtos. tem origem na palavra “blogue”

¹² *Slime*: massa de moldar, semelhante à plasticina, utilizada para atividade de expressão plástica.

¹³ **Spotify** é uma aplicação de música, em vários formatos: *podcast* e vídeo. É o serviço de música de conteúdo protegido e de restrição de gestão de direitos digitais, não sendo permitido a cópia e o descarregamento de músicas. É a aplicação de música mais famosa do mundo.

“Antes, eu não costumava ouvir música, mas, agora, gosto de ouvir jazz, relaxa-me e também gosto de fado (...) é um estilo que os meus amigos não ouvem, mas eu também ouço Queen e Michael Jackson, deixam mais energética.” FF, rapariga, 6º ano.

As raparigas da CATL apresentam uma lista de contactos superior à dos rapazes da sua idade, daí alimentarem com maior fervor as suas redes de amizade, grupos de interesse social (as raparigas chegam a competir umas com as outras para verem quem tem mais grupos de amizade, aumentando do 5º para o 7º ano). Logo, recebem mais notificações de mensagens, atualizações de notícias, entre outros conteúdos. Os *smartphones*, como é sobejamente referenciado na literatura, são uma extensão do corpo, uma tecnologia de proximidade, estando sempre à mão. Quer o toque, a vibração, a luz que se acende no ecrã, quer através do significado das palavras impressas na mensagem, desencadeiam um tipo de ansiedade e curiosidade que levam crianças e adolescentes a interromper as tarefas em curso para verificarem as novidades recém recebidas.

(...) Tenho medo de, às vezes, abrir o telefone e ter más notícias”, MM, rapariga do 6º ano, (fonte: entrevista)

“No outro dia senti-me bué mal porque recebi uma notícia má de uma colega (...) depois enquanto eu não resolver, não consigo concentrar-me (...)”, Mica, rapariga do 7º ano, (fonte, registo diário)

Os dados recolhidos evidenciam que as raparigas desenvolvem relações e interações sociais intensas. Em sala de aula, elas recebem mais notificações e mensagens do que os rapazes e exteriorizam mais as emoções do que os rapazes. Ou seja, os estímulos sensoriais provocados por mensagens de texto, imagens, multimédia ou de vídeos recebidos, desencadeiam reações súbitas e comportamentos inesperados:

“Estou muito melhor, só já ligo 3 vezes por dia à minha mãe (cheguei a ficar de castigo, sem telemóvel)”, MS do 5º ano.

“No outro dia, fiquei bué mal quando vi as notícias de um youtuber, acusavam-no de pedófilo, nem queria acreditar naquelas imagens do vídeo!”, MICA, 7º ano.

Vincent (2004) refere que estes estímulos inesperados e intrusivos, podem ocorrer em momentos inoportunos e que por vezes exigem atenção imediata. Acrescenta que é devido a estes estímulos que o telemóvel ganha prioridade em detrimento ao ambiente físico e de pessoas presentes. Este cenário acontece todos os dias e é percecionado pelas

crianças do 5º ao 9º ano, registando-se uma diferença. As crianças do 5º e 6º ano têm, geralmente, o telemóvel nas mochilas, desligado durante o período de estudo ou de atividades, por isso não são tão afetadas como as do 7º, 8º e 9º anos que o conservam nos bolsos, em silêncio. As crianças mais velhas referem sentir-se desconfortáveis, inseguras e ansiosas quando não têm os seus *smartphones*, razão pela qual, nunca ou raramente desligam ou se esquecem dele. Ainda na dimensão pessoal, são apresentados os dados referentes às motivações que conduzem as crianças a pegarem no seu smartphone todos os dias. Apesar destes dados evidenciarem uma diferenciação entre género e idade, o dado comum ao género e idade, tem a ver com o facto do *smartphone* ser uma tecnologia atrativa e aqui estamos de acordo com Lorente (2002), que satisfaz necessidades intrínsecas do ser humano, fundamentais para o seu bem estar, como: segurança, definição da identidade, comunicação, afirmação perante os outros, ou seja o cartão de acesso a um grupo social (de pares) ou garantir um elevado estatuto social (Palen *et al.*, 2000). É precisamente neste ponto que se convoca a pequena história de CV do 8º ano,

“(...) ando há dois meses com o meu smartphone escondido na mochila para que as minhas amigas não gozem comigo por ter um modelo já ultrapassado, diferente das delas, umas têm o último modelo da Samsung e outras, uns novos iPhone. (...) Sempre que eu quiser estar com elas, limito-me a ver o que elas fazem e comentam, (...) por vezes, sinto-me à parte e gozada, porque não tenho nada para partilhar. (...) Só quando chego ao CATL, após o almoço, antes de ir para as aulas, vou para a sala, dou conta das novidades, (...) estou desejosa que chegue o natal para poder receber um smartphone novo. O meu pai prometeu, agora vamos ver!

Outras motivações comuns a todas as crianças, mas com algumas diferenças, são as funções do smartphone quanto à mobilidade, coordenação e diversão, sendo estas últimas as que apresentam maiores diferenças entre rapazes e raparigas. Verifica-se que ambos os géneros utilizam o *smartphone* com a mesma função, de microcoordenação, para o contacto com pais e para situações de logística do dia a dia, no entanto, as raparigas distinguem-se pela hipercoordenação, ou seja, pela partilha entre pares do mesmo género de experiências, sensações e emoções sentidas a qualquer momento, sendo a utilização mais completa e intensa do que os rapazes. Relativamente à variável idade, verifica-se que os rapazes e raparigas do 5º ao 7º ano utilizam mais o smartphone para a microcoordenação do que os rapazes e raparigas do 7º ao 9º ano, verificando-se um crescimento gradual deste tipo de utilização, enquanto que a hipercoordenação, é inversamente proporcional, como se tratasse de duas pirâmides, sendo uma invertida em

relação à sua semelhante, mais intensa nos jovens do 9º ano e menos intensa nas crianças do 5º ano.

Certas práticas, como por exemplo a audição de música e a partilha de músicas e dos mesmo gostos musicais desenvolvidos em cada grupo, produzem efeitos que funcionam como uma espécie de “engenharia da alma”, (Cardoso, 2009, p. 156), ou seja, um grupo é construído por elementos e por fatores de interesse comum, como música, vídeos, jogos entre outros. O conjunto (pessoas e práticas) unem-se e criam vínculos e, as práticas parecem moldar os seus estados emotivos, pensamentos e comportamentos. Também Roberts e Christenson (2002) designam a audição de música de “princípio do afeto”, que tem o efeito de controlar a disposição e de ampliar os estados emotivos.

“Há uns tempos eu tive uma depressão. (...) a minha banda favorita é Queen, (...) muitas vezes a ouvir os Queen ajudou-me a superar algumas fases do meu problema e fazer-me mais feliz.” I-Fi, rapariga do 6º ano, (fonte: focus group).

Podemos afirmar que à semelhança desta prática, existem outras que, através do *smartphone*, servem para moldar as emoções, criar vínculos e promover a identificação e sentimento de pertença ao grupo. Quando os jovens querem estar numa certa disposição, quando se sentem sozinhos, ou procuram uma distração para os seus problemas, a música, entre outras formas de divertimento, tem um efeito terapêutico (Larson *et al.* 1989). De maneira geral, todos concordam com o efeito terapêutico da diversão, todavia, nem todos se referem ao mesmo conteúdo ou prática (o mesmo estilo de música, o mesmo jogo, o mesmo episódio e a mesma série), vejam-se os seguintes exemplos,

“Jogo para me distrair e libertar o stress do dia, embora às vezes, ainda me enervo mais” entrevista da MA, rapaz do 7º ano,

“Chego a enervar-me com os jogos ou com aquilo que os amigos, por vezes, dizem acerca de jogadores ou das minhas estratégias de jogo”, (reg. diário) FLY, rapaz do 6º ano,

“Nem sempre as músicas que ouço ou fazem-me ouvir (quando escolhidas pelas minhas colegas, me acalmam, às vezes fico mais irritada, porque não gosto do estilo”, Focus group, rapariga, 6º ano,

“Para me acalmar e esquecer problemas, escolho uma música calma, ou vejo uma série”, entrevista da CV, rapariga do 8º ano.

Estes exemplos servem para sustentar e acrescentar o que foi dito relativamente à dimensão pessoal e emocional. Os dados comprovam que as rotinas, as motivações e o tempo de utilização podem ser idênticos, porém as práticas são variadas e distintas em género e idade. O efeito terapêutico do *smartphone* ou, do que através dele a criança pode vivenciar, torna este dispositivo num brinquedo atrativo e imprescindível na vida das crianças e jovens.

2.7.3 Dimensão tecnológica e simbólica

Ao longo do estudo, foi-se percebendo que a relação das crianças com o seu *smartphone* não é apenas emocional e simbólica, muito menos imatura ou inconsciente. As crianças do estudo (rapazes e raparigas dos 9 aos 15 anos) evidenciam usar o *smartphone* de forma consciente, intencional e responsável. Dizem estar informadas do uso excessivo do *smartphone* e, por essa razão, afirmam não necessitar da ajuda de adultos para a gestão do tempo e do uso do equipamento.

P. Como geres o teu tempo livre e o teu telemóvel, precisas da ajuda de um adulto? De quem?

“Não. Não preciso de ninguém. Eu simplesmente não jogo quando estudo! Eu só jogo quando tenho intervalo do almoço e da tarde e depois estudo o resto do dia.” MA, rapaz do 7º ano, (fonte: entrevista).

Quanto à gestão do tempo de utilização e controlo, todos reconhecem (nas entrevistas e nos inquéritos) que passam muito tempo com o telemóvel, definindo-se entre moderados ou dependentes. Os alunos do 5º ao 6º ano, consideram-se moderados; os alunos do 7º ao 9º ano, dependentes. No entanto, todos referem que conseguem gerir o seu tempo, não precisando do controlo ou da mediação de adultos, inclusivamente, a maioria refere que reduz o período de utilização em períodos de testes;

“(…) eu utilizo menos o telemóvel quando eu tenho de estudar mais e para subir as notas (…) a utilização diminui com os testes. Quando tenho testes, eu uso muito pouco o telemóvel, é só à hora de almoço.” MS, rapariga do 5º ano (fonte: entrevista)

“(…) eu sei quando é que tenho de parar (de jogar) e quando é que eu tenho de estudar mais e fico mais tempo no CATL.” FY, rapaz do 6º ano. (fonte: entrevista)

As crianças exibem um grande domínio das funcionalidades do *smartphone*, sendo mais “normal” detectar-se a ignorância dos adultos do que as dificuldades das crianças. Esta relação parece ser bem estruturada e consciente, embora seja para uns, mais desenvolvida do que para outros.

“eu é que escolhi este smartphone, já queria tê-lo há muito tempo, é um iPhone 7. É melhor do que os dos meus pais, (...) eu sei que eles fizeram um esforço muito grande para mo comprar. Como eles viram o meu esforço na escola, quiseram-me compensar e também porque eu preciso de tirar muitas fotos para a minha página da net. Como este tem muita memória e duas câmaras traseiras, eu preferia este.” MM, rapariga do 6º ano (fonte: reg. diário)

Sobre o hardware e software, todos (rapazes e raparigas) parecem conhecer bem o seu amigo especial, dominando todos os seus constituintes (processador, câmara, memória, armazenamento, duração de bateria). Alguns rapazes e raparigas de várias idades chegam a fazer comparações entre modelos,

“O meu primeiro smartphone foi um Samsung Galaxy, não era tão bom como o do meu pai, mas como era o primeiro, era só para falar com eles e jogar, o meu pai comprou-me aquele (...), agora eu tenho um Samsung A8, igual ao do meu pai. Ele disse-me que se eu tivesse boas notas, dava-me um Samsung S10 que tem 128 GB de memória interna e 6 GB de RAM, eu já experimentei e, de facto, é muito bom! Com ele, posso jogar à vontade, sem ficar lag” MA, rapaz do 7º ano (fonte: registo diário)

Através das conversas diárias com as crianças, percebe-se que maioritariamente o grupo de crianças do 7º ano dá muita importância às marcas e modelos dos *smartphones*. Daí, este fator (marca e modelo) ter sido incluído nesta dimensão, procurando saber se seriam os pares, a família ou o seu próprio conhecimento tecnológico a influenciar a escolha do *smartphone*. Verificou-se que os primeiros *smartphones* eram escolhidos pelos pais, o seguinte ou seguintes eram adquiridos por influência dos pares ou por tendências.

“Eu já tive vários modelos de smartphone, sete. O primeiro era usado era da minha mãe, já não me lembro a marca. Depois, tive vários, Samsung, de vários modelos, mas o que eu queria era este, um iPhone XS, queria ter um smartphone diferente dos das minhas amigas, ou seja, melhor! Os meus pais achavam que era muito caro. Então quando eu fiz anos, eu pedi dinheiro a todos da minha família, juntei o dinheiro suficiente e comprei-o, ainda comprei duas capas”. Mica, rapariga do 7º ano (fonte: reg. diário)

Conforme os dados dos registos diários e inquérito I, verifica-se que as marcas e os modelos dos *smartphones das crianças* são modelos iguais ou superiores e, raramente inferiores, aos dos pais. Assim, as marcas dominantes dos *smartphones* dos rapazes e das raparigas do 5º e 6º ano, são o Huawei *P8* e *Huawei P10* e *Samsung Galaxy S7*, os rapazes do 7º ao 9º ano são iguais, tal como os dos seus pais. Maioritariamente, as raparigas do 7º ao 9º ano têm *iPhone 7* ou *iPhone 8*, referem ser por influência das amigas. Nas entrevistas, procurou-se saber sobre as potencialidades e a razão de escolha das marcas e dos modelos de cada um. Uns referiram que as escolhas dependiam das potencialidades, do *design*, das câmaras, outros referiram a impressão digital. Por exemplo, as raparigas do 7º ao 9º ano, manifestaram a preferência pela marca *Apple iPhone*, por estar na moda, pela qualidade da tecnologia, pelo *design*, impressão digital e pelas câmaras. Mencionaram também que a *App Store* e o *iTunes* têm mais opções do que o *Android* (Samsung) e o *Harmony* (Huawei). Os rapazes, RB e o AM do 8º e 9º ano, respetivamente, defendem o *Android*, outros o *Harmony*, por ser o sistema operativo do seu *smartphone* e por o *Android* ter mais aplicações integradas e a relação custo-qualidade ser mais vantajosa. Outros defendem o *iOS* (Apple iPhone) pela qualidade, potencialidades e *design*. Em suma, os dados revelam que quer rapazes quer raparigas dominam os termos e os conteúdos tecnológicos muito bem, mas os que mais se salientaram foram os rapazes do 7º e do 9º ano.

“Android, Harmony e iOS são sistemas operativos. A diferença é basicamente o design e o preço. O Android está ligado à Google, por isso conta com muitas ferramentas do Google e têm uma série de aplicações gratuitas, é o exemplo da marca Samsung e o iOS é o sistema operativo da Apple, usado em iPhones e iPads, e o harmony é recente na europa, por isso ainda está em fase de desenvolvimento, mas promete também ser muito bom.”. AM, 9º ano

“Android vem da palavra androide, ou seja, robô da ficção-científica e tem a forma ou a aparência de humanoide. O iOS é a abreviatura de “Internet Operating System”. MA, 7º ano.

Quanto às plataformas de comunicação com pais, amigos e redes sociais, todas as crianças referem usar o *WhatsApp* e o *Instagram* alguns (apenas uma rapariga do 7º ano e todos os rapazes do 5º ao 9º ano) usam também o *Messenger* do *Facebook* por influência dos pais, enquanto a maioria das raparigas referem que o *Messenger* é uma plataforma de “Kotas”, não está na moda, por isso não se usa.

“Eu utilizo o WhatsApp para comunicar com a mãe, com a mana e com as amigas. Não uso o Messenger, primeiro porque a mãe não deixa, segundo porque é uma plataforma de “Kotas” e terceiro porque já não se usa”. MS, rapariga do 5º ano (fonte: entrevista)

No âmbito da diversão e de acordo com os dados recolhidos nas entrevistas e registo diário, todos referem o *Instagram*, *WhatsApp*, *Youtube* e *Netflix*, sendo esta última referida apenas pelas raparigas mais velhas do 7º, 8º, e 9º ano, não faz parte do serviço disponibilizado pela maioria das operadoras de telecomunicações, tem que se pagar um extra para ter *Netflix*, pelo que muitos consideram ser dispensável. Preferem vídeos a filmes.

“Eu não costumo ver séries ou filmes como algumas colegas mais velhas do CATL, primeiro porque não tenho tempo e porque tem de se pagar, é um pacote à parte, por isso vejo vídeos no youtube, são grátis e bons também!” FF, rapariga do 6º ano. (fonte: focus group)

As raparigas do 5º, 6º e 7º ano mencionam outras aplicações como o *TikTok* para edição de vídeos e *Pic Collage* para edição de fotos. Enquanto os rapazes do 5º ao 9º ano destacam as aplicações de jogos da *Play Store do seu smartphone*. Os jogos mais acedidos pelos rapazes são: *Clash Royale*, *Brawl Stars* e *Free Fire*. *Pokémon Go*, *Critical Ops* e *Roblox* foram mencionados apenas por alguns rapazes mais velhos.

A aplicação de redes sociais mais mencionada pela maioria das crianças e jovens é *Instagram Stories*. Esta aplicação tem dominado e cativado todos (rapazes e raparigas). Nas entrevistas e registos diários, todos referem o *Instagram* como rede social preferida, porém são poucos os rapazes que referem editar fotos ou *stories*, enquanto as raparigas parecem usar frequentemente esta aplicação e atividade. Ainda no domínio da diversão e de acordo com os registos diários e entrevistas, as crianças e jovens usam o smartphone para acedermos ao *Youtube*, sempre que têm tempo livre. Esta plataforma parece ser a plataforma de eleição de ambos os géneros e de todas as idades, sendo os vídeos cómicos os que mais atraem a população em estudo. Embora se registe maior preferência dos rapazes em relação aos vídeos de jogos, assim como *youtubers*, mestres em táticas e estratégias de jogos.

“Quando não estou a jogar, vejo vídeos de jogos para aprender e melhorar a minha performance de jogo com as táticas que os youtubers ensinam.” AM, rapaz do 9º ano, (fonte: entrevista)

“(...) posso ficar uma semana sem jogar. Só não consigo ficar uma semana sem ver o Youtube, porque eu perco os vídeos e eu quero sempre saber o que vai acontecer porque eles têm continuidade e são diários. Podemos dizer que eu dependo de qualquer aparelho que rode Youtube!” MA, rapaz do 7º ano, (fonte: entrevista)

A maioria das raparigas dizem procurar vídeos cómicos, de *youtubers* famosos, de grupos ou cantores da sua preferência. Algumas dizem ser influenciadas pela moda, pelos concertos e pelos produtos que os seus ídolos divulgam. Cita-se o exemplo das raparigas do 6º e do 7º ano, relativamente aos seus ídolos e aos canais que veem. Desde acessórios a expressões, as crianças procuram consciente ou inconscientemente imita-los.

“Adoro o grupo (...) acho a Diana bué linda, gostava de ter o sorriso e as hoodies¹⁴ dela!” MiRo e as amigas do 7º ano. (fonte: registo diário)

Na dimensão tecnológica e simbólica cabe o *smartphone* como instrumento de trabalho. Trata-se de uma ferramenta facilitadora de aprendizagens e de competências, quer sozinho quer com ajuda de pares, de adultos ou de tutoriais, na escola ou noutra lugar, a criança acede a conhecimentos multidisciplinares. Segundo informações dos professores do CATL, é frequente as crianças do 5º do 6º ano solicitarem o uso desta ferramenta para pesquisa, quanto aos restantes solicitam permissão da ajuda do *smartphone* para aceder ao *moodle* e enviar, por mensagem no *WhatsApp*, as matrizes dos testes ou orientações de trabalhos. Quanto às competências pessoais e tecnológicas adquiridas através dos *smartphones*, os mais novos referem que as competências são adquiridas intuitivamente na exploração e na interligação entre as várias realidades, todos os grupos referem adquirir competências sozinhos ou com ajuda de vídeos dos seus *youtubers* favoritos, designado por tutoriais, ainda assim, alguns referem que nas primeiras utilizações, tiveram ajuda de colegas mais velhos, a partir de então, basta-lhes ver fazer para reproduzirem de imediato. Contrariamente ao que muitos adultos pensam, as crianças são dotadas de muitas capacidades, embora necessitem de acompanhamento e de atender que estão a ser adquiridas gradualmente (Buckingham, 2000); há autores que defendem que as tecnologias fazem desta geração de potenciais *multitasking makers* (multitarefeiros) (Cardoso, 2009). Esta competência, constatada no dia a dia, com estas crianças, independentemente do género ou idade, abrem janelas em cima de janelas, com ou sem sons, as experiências aparecem e desaparecem com a instrução de um clique, ou orientação de passos, proporcionando aos usuários formas multifacetadas e integradas de aprender e de conhecer o mundo, aproximando e relacionando pessoas, objetos e

¹⁴Peça de roupa (*sweat* com capuz)

paisagens. A manipulação de várias aplicações em simultâneo, permite chegar mais facilmente a factos, a resultados, tal como à produção de vídeos e fotos que as crianças e jovens, hoje em dia criam e editam, tornando-se verdadeiros autodidatas.

“Quando estou Insta stories, vejo coisas que as pessoas “postam” a dizer que estiveram aqui e ali, por vezes é tudo mentira é inventado, vou ver as imagens e os sítios e vejo que aquilo são montagens de fotos, elas nunca saíram de Almeirim, é só para meterem inveja às amigas (...) quando vejo esse tipo de publicações, ligo logo as minhas amigas para não acreditarem.” MM, rapariga do 6º ano

As crianças adquirem conhecimentos que vão muito além do saber técnico, artístico e de manipulação. Segundo os dados recolhidos nas entrevistas e nos registos diários, elas buscam conhecimento e utilizam-no na interação com todas as dimensões: pessoal e emocional; tecnológico e simbólico, social e institucional. Quando se mencionava a fase do design das tecnologias, a idealização do artigo, há crianças que desconhecem o trabalho de investigação que está por detrás desta criação, porém há aquelas que estão atentas e buscam conhecimento em todo o lado, sabem como adquiri-lo e informar os pais como fazê-lo sem sair de casa, sem se deslocar à loja, sem filas, bastando selecionar as opções, introduzir o número do cartão bancário e fazer “click”. Um dia, o MA, do 7º ano partilhou várias experiências, entre elas a compra de artigos.

“Eu e o meu pai compramos muitas coisas pela internet, desde roupa, calçado e objetos tecnológicos para casa, (...) parece ser seguro, até agora nunca tivemos problemas. Ainda há dias comprei umas sapatilhas de marca que no mercado custa cerca de 100€ e eu comprei por metade.”

Revelam, ainda, ter conhecimento que ultrapassa o simples ato de jogar,

“Os criadores do Clash Royale, que pertencem á empresa finlandesa Supercell, são muito espertos porque tem criado todos os anos um jogo novo. Isso permite aos jovens nunca se cansarem de jogar, aliás já fazem conta com um novo jogo pelo natal, que é quando sai (...) que eu me lembro foi desde Hay Bay, Clash of Clans, Boom Beach, Clash Royale e, agora, Brawl Stars.”

Quanto à cultura digital e às competências adquiridas nesta dimensão, não se verificam variações entre géneros. Ambos dominam os seus campos específicos (redes sociais, jogos), como já foi registado. Dentro de cada campo, verificam-se regras e

condições de convivência estabelecidas pelo grupo, no qual todos evidenciam conhecimento.

O caráter de imprescindibilidade do *smartphone*, é verificado em todos os momentos. Todos os dias as crianças fazem-se acompanhar do *smartphone*, referem que podem esquecer-se de materiais escolares, mas raramente se esquecem dele. Acrescentam que não seriam as mesmas pessoas sem eles, todavia conseguem sobreviver sem eles. Esta característica aparece muitas vezes relacionada com o sentido de responsabilidade. Sobre este aspeto, podíamos convocar vários exemplos de imprescindibilidade e responsabilidade associada ao *smartphone*, através da associação deste a um animal de estimação, por inerência aos cuidados a ter com ele,

“(...) É imprescindível e exige de mim muita responsabilidade, porque se perder ou partir, não há outro! (...) Hum... Se fosse um animal, gostaria que fosse um peixe, porque gosto de peixes, interagem e exigem que tratamos deles, só assim eles correspondem. Eu já tive um peixe e sei como é! Tal como os telemóveis, se tratarmos bem deles, se o atualizarmos, se o carregarmos e o guardarmos em lugares seguros, tudo corre bem!” MC, rapaz do 5º ano (fonte: entrevista),

“Sem ele eu não seria a mesma pessoa, por isso tento não o estragar ou perder. Para evitar isso, tento andar sempre com ele.” CV, rapariga do 8º ano (fonte: entrevista).

O *smartphone*, além de ser uma ferramenta, um instrumento, tem um lado simbólico e emocional. Como temos vindo a demonstrar, a criança reconhece e associa simbolicamente o *smartphone* a um animal, a um ídolo, a uma paixão. Revela também tomar consciência da relação e desenvolver responsabilidade, envolvendo um sentimento de proteção e de dever, em relação ao *smartphone*,

“Para mim é um um objeto valioso. Antes guardava-o na mochila, tentava não deixar a mochila em sítios que eu não confiasse em sítios que eu soubesse que ia ser roubado (...) agora, comecei a andar com eles nos bolsos.” RB, rapaz do 8º ano, (fonte: entrevista),

“É um amigo que está sempre comigo e nunca sai do pé de mim. Ajuda-me nos momentos triste e alegres.” MS, rapariga do 5º ano, (fonte: entrevista).

2.7.4 Dimensão social: relação da criança com os pares

Esta dimensão, vista de fora, sem retirar a relevância das restantes, parece ser o sistema operativo deste espaço social (CATL), sendo os *smartphones* o *remote control*, usados para acionar toda a engrenagem e por em funcionamento toda a instituição. Todos os dias, em todos os momentos onde quer que estejam crianças e jovens, constata-se o lado social deste instrumento, pois através dele, as crianças estão em interação e conectadas com o mundo delas. No terreno, verifica-se como os grupos de rapazes e raparigas se organizam socialmente. Nos tempos livres, encontram-se em grupos separados principalmente por género, de forma mais ou menos inconsciente. Conforme verificamos através da sua distribuição pelos espaços no CATL, estes grupos, apesar de se encontrarem maioritariamente separados, são estruturas socializadoras, com identidade própria, ainda assim, desenvolvem um sentimento de unidade e, em conjunto, constroem laços de amizade e sentido de pertença. Os elementos de cada grupo juntam-se para partilhar interesses comuns, embora cada um transporte consigo a sua cultura, crenças e valores distintos. Os dados revelam que apenas os rapazes circulam em vários grupos do mesmo género (vê-se grupos de rapazes com elementos de vários anos), o que nos leva a crer que estes são mais facilitadores e abertos à entrada de outros elementos, mais novos ou mais velhos, desde que não haja perturbação ou interferência na dinâmica instalada. Analisando os dados etnograficamente recolhidos, verifica-se que a gestão dos espaços representa configurações distintas. As raparigas mostram-se pouco recetivas ao acolhimento de elementos de outros grupos do mesmo género, principalmente das mais novas, podendo um ou outro rapaz fazer parte do grupo, caso seja do interesse delas. Por outro lado, verifica-se que a liderança do grupo depende da marca, do modelo e do reconhecimento dos outros do domínio do *smartphone*.

“(...) quando preciso, falo com amigos da minha idade (...) jogo com amigos meus do 5º e às vezes também jogo com amigos do 6º ano”. MC, rapaz do 5º ano, (fonte: entrevista)

“(...) tenho cerca de 20 grupos de amigos, cada grupo tem entre 3 a 20 elementos. São todos da minha idade, mas de turmas diferentes, falamos da escola, do teatro, das novidades das redes sociais e de coisas de meninas”. MM, rapariga do 6º ano, (Fonte: *focus group*).

“(...) costumo falar com o meu grupo de amigas do 7º ano e, às vezes, falo com amigas da mana que andam na faculdade”. Mica e a Miró, raparigas, líderes do grupo

do 7º ano, *“têm smartphones top!”* (avaliados pelas amigas, fonte: reg. diário e *focus Group*)

Verifica-se que a formação dos grupos e a ocupação do espaço disponível são determinados por fatores, tais como, a idade, o género, o modelo e marca do *smartphone*, os interesses comuns e as competências. Estes fatores são variáveis que interferem nas interações entre as crianças e jovens do 5º ao 9º ano ou dos 9/10 aos 15 anos, embora a idade pareça assumir maior relevância nas raparigas, existem outros fatores que influenciam. Ou seja, nas práticas do dia a dia, na forma como gerem a sua relação com o seu *smartphone* e com os seus pares, as raparigas apresentam-se mais emotivas e seletivas, as suas relações são de caráter privado e por isso tendem a selecionar as suas amizades por idade, por marca ou modelo do *smartphone*, ou por inerência da atividade que desenvolvem em conjunto. Na sua rede de sociabilidades apenas entram maioritariamente raparigas da mesma idade, condicionando a entrada a elementos mais novos. Elas escolhem os lugares mais recônditos possível para se sentirem isoladas e longe do alcance dos outros. Enquanto os rapazes escolhem os lugares junto a fontes de energia para carregamento das baterias, não vá o jogo ir abaixo. Têm uma relação instrumental, pouco dados às emoções, parecem ser mais técnicos e práticos e os seus contactos são maioritariamente em torno de jogos. Como o interesse pelos jogos é transversal aos vários grupos de diferentes idades, eles não são tão seletivos, apenas exigem competências de jogo, que se adquirem na convivência e no treino.

“(…) quando eu cheguei ao CATL, eu não conhecia os jogos que os colegas jogavam, ninguém me convidava para jogar. Com ajuda de amigos meus, fora daqui, começámos a jogar e a viciar no jogo do Brawl Stars, passados dois meses, nas férias do natal, já todos queriam que eu fosse da equipa deles.” MC, aluno do 5º ano, (fonte: entrevista)

Além das variáveis acima mencionadas, existem outros fatores que interferem igualmente na sociabilidade dos pares: a hiper-coordenação; a necessidade de afirmação da identidade; o sentido de pertença ao grupo; a moda e as tendências. A conectividade entre pares e os seus smartphones, começa mais cedo por parte das raparigas (logo que acordam) para combinarem as roupas, as conversas são de caráter emocional e simbólico, falam da escola, da família, de si, dos rapazes, de experiências e convivências, de tudo um pouco que se passa ao seu redor, ao longo do dia.

“Eu acordo por volta das 7h00, vou ao Insta ver se já tenho mensagens de amigas, porque nós combinamos a roupa que levamos para a escola todos os dias. (...) à

noite, é conforme! Às vezes deito-me cedo (22h-23h) outras vezes estou até tarde (1h-2h) nas redes sociais.” Mica, rapariga do 7º ano, (Fonte: entrevista).

“Quando tenho aulas, vou para a escola, levo o telemóvel, mas só estou com ele no ATL, após o almoço (...) à noite, desligo-o às 22h-23h, mas aos fins de semana, estou até mais tarde e às vezes, quando não tenho sono, estou um bocado com ele, no Instagram ou a jogar, até me vir o sono”, RB, rapaz do 8º ano (Fonte: entrevista).

“Quando eu me sinto triste e desiludida com certas pessoas, eu ligo para a minha amiga LB e chegamos a estar longas horas a conversar”. CM, rapariga do 6º ano, (fonte; focus group).

“À noite eu falo com amigas minhas, que eu conheci através das redes sociais, umas são da minha idade outras são mais velhas (...) falamos de tudo um pouco: da escola, de nós, de música, de bandas”. CV, aluna do 8º ano, (Fonte: entrevista).

As raparigas adotam a hipercoordenação de forma mais ou menos inconsciente para manter ou fortalecer relações entre pares, enquanto os rapazes adotam mais o tipo de microcoordenação para o controlo e agendamento das suas atividades e compromissos. Todas as raparigas entrevistadas manifestam interesse por redes sociais, famosos, assuntos pessoais e tendências. As raparigas do 5º ao 7º ano chegam a criar 20 a 30 grupos de amigos no *WhatsApp*, com cerca de 10-20 elementos cada, embora alguns se repitam. Quando se analisa o número de seguidores (de 100 a 1300) e o número de publicações efetuadas no *Instagram* (de 100 a 1000), verifica-se que as raparigas do 7º ano lideram em termos de sociabilidade, chegam a atingir centenas de publicações, um milhar de seguidores e um número próximo de quem as segue.

“Eu, não sei porquê, mas tenho muitos seguidores, cerca de 1300, gosto de me relacionar com as pessoas acho que merecem a minha amizade (...) comentamos fotos, outros comentários),” MICA, rapariga do 7º ano, fonte: focus group),

“Eu tenho 36 grupos no WhatsApp, uns são da minha atual turma, outros de turmas dos anos anteriores, da escola do 1º ciclo e do CATL. (...) falamos da escola, dos professores dos colegas e dos testes.” MM, rapariga do 6º ano, (fonte: focus group).

As interações entre as raparigas são dominadas pela publicação de vídeos sobre si no *TikTok*, likes em marcas, produtos, amigos e famosos, procuram detalhes (roupa, acessórios, fotos, lugares). Pelos registos diários, as raparigas do 8º e do 9º ano têm menos grupos, mas mais amigos no *WhatsApp*, quanto ao *Instagram*, têm uma atividade regular

abaixo das raparigas do 7º ano. Sabe-se que as interações entre raparigas são mais intensas e profundas, mas restritas. Neste aspeto, concordamos com Dias (2008, p.130) quando refere que a comunicação entre pares “é muito mais rica e complexa (...), o mais importante é partilhar experiências comuns com os outros”, nomeadamente, com as raparigas da mesma idade, mais do que com os pais e restante família. Poder-se-á dizer que estes comportamentos correspondem a uma estratégia de afirmação da identidade e de pertença ao grupo. O *smartphone* é o veículo ou meio pelo qual as crianças ou jovens se apropriam para a satisfação de “necessidades, de afirmação da identidade e de pertença ao grupo” (Lorente, 2002, p.17), citado por Dias (2007, p.78). O facto de manifestarem interesse pelos mesmos conteúdos, de usarem as mesmas plataformas sociais e aplicações, os usos e práticas serem os mesmos são fatores que contribuem para a unidade do grupo. Entre as raparigas e os seus *smartphones*, as interações são mais intensas, mais emotivas e simbólicas, circunscritas ao grupo, com fronteiras mais limitadas, no entanto, para uma maior satisfação social, as fronteiras poderão abrir-se a uma rede alargada de influências, fora do contexto local. Por vezes, há elementos que se esforçam para captar potenciais amigos cibernautas, de grande influência social, por necessidade de afirmação ou para enriquecer o grupo, (verifica-se através da liderança, do poder e do papel de cada um nos grupos).

“A minha irmã, é amiga de um youtuber famoso, disse-me que pode-nos dar o contacto dele e ajudar-nos a trazer-lo cá”. Mica, rapariga do 7º ano (fonte: reg. diário).

Os rapazes interessam-se basicamente por videojogos, *youtubers* e futebol. Dizem consultar jornais desportivos *online* para se inteirarem de equipas, de jogadores e de resultados e poderem, posteriormente, discutir o assunto com os amigos. Estes, bem como assuntos da sua vida pessoal, raramente são feitos *online*. A sua atividade no *WhatsApp* e *Instagram* é muito fraca comparativamente à das raparigas. As suas interações são mais intensas nas aplicações de jogos e no *Youtube* através do visionamento de vídeos sobre jogos e comédia. As visualizações não deixam de ser interações muito estimulantes, ainda que indiretas. Os rapazes põem em prática as competências adquiridas e, por sua vez, apresentam-nas aos seus pares. Tratam-se de dinâmicas de movimentos circulares onde todos são intervenientes, embora uns mais diretamente envolvidos do que outros, quando não têm de estudar, dizem passar horas consecutivas a jogar sem dar conta do tempo, não só jogam como assistem aos jogos.

“(...) às vezes nos intervalos, há apenas um colega com telemóvel a jogar “Granny” e está muita gente da nossa turma à sua volta a ver. Quando a bruxa aparece assusta-nos todos”. I-Fi, rapariga do 6º ano.”(fonte: reg. diário)

A interação entre pares, por meio do *smartphone*, pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades, ainda que específicas, não deixam de ser relevantes para o desenvolvimento pessoal de cada criança, é o caso da autonomia, da responsabilidade, da autoestima e do desenvolvimento social, como a linguagem, o respeito pelos outros, o espírito de grupo, a aceitação dos valores, bem como outras competências que são desenvolvidas e mantidas através das sociabilidades com os pares.

“(...) agora já sei meter fotos nas mensagens do WhatsApp, mexer nos grupos, reencaminhar mensagens (...) fui perguntando a uns amigos meus, por exemplo ao Gui. e a outros (...).” MC, aluno do 5º ano, (fonte: entrevista).

As interações que as crianças estabelecem com pares por meio do *smartphone* traduzem-se em conhecimento, em experiências e em vivências. Através dos jogos, dos vídeos e outras práticas, as crianças adquirem conhecimentos e colocam-nos em prática.

“Sabe como aprendi as causas da 1ª Guerra Mundial? – foi num jogo! Quer ver? – Mostrou. Nem o professor conseguiu ensinar tão bem como aquele tutorial!” Rapaz do 8º ano. (fonte: reg. diário).

A linguagem e os códigos adquiridos e utilizados com os pares e com os tutoriais durante a atividade digital fazem parte organização do grupo e influencia a relação e a interação com os pares.

“O Edu, no início do ano letivo, parecia ser um companheiro com algumas fragilidades emocionais, chorava facilmente e era gozado pelos mais velhos. No final do ano letivo, a imagem do Edu, perante os seus companheiros, parece ter mudado. Ele está mais forte e mais autoconfiante. Pois, o Martim disse que o Edu era o amigo do CATL que estava no ranking do Brawl Stars com mais troféus adquiridos (...).” (fonte: registo diário).

Como podemos constatar, as competências e habilidades são fatores dinâmicos, potenciadores e facilitadores das relações e interações entre pares, ainda que a imagem pessoal permaneça igual.

Nas sessões de *focus group* com pais, foi referido o isolamento dos filhos, ficando a família privada da sua companhia por influência do *smartphone*. Sabe-se, porém, através dos registos diários e das sessões de *focus group* com crianças que esses momentos são revestidos de competências pessoais e sociais que contribuem para o fortalecimento e cimentação das relações.

“Eu tenho um grupo de amigos que só falamos inglês, é muito divertido e interessante, porque há amigos que conseguem expressar melhor os seus sentimentos se for por mensagem e em inglês. Caso o grupo fosse maior e estivéssemos todos juntos, presencialmente, isso nunca acontecia”. FF, rapariga do 6º ano, (fonte: reg. diário)

Quando se assiste a conversas de grupo, dá-se conta, repetidamente, de expressões, gestos, conceitos comuns a todos os elementos do grupo, como *“Caracas, meu!”* (termo usado para expressar espanto), *“ué, meu?”* (termo usado para interrogar, confirmar) entre outros são exemplos de conectores de grupos, ou seja, expressões que ligam as crianças ao grupo e as identifica como detentora de determinada cultura, a sua ligação a determinadas fontes ou origens, como *youtubers* ou outros mentores e a influencia destes na construção da cultura de grupo. Constata-se que as interações são dinâmicas que se estabelecem em circuitos mais ou menos complexos, cujos pontos de conexão, por ser via *smartphone*, tornam-se invisíveis e, daí parecer que a criança, aos olhos dos adultos parece estar isolada do mundo.

Outros elos de ligação entre as crianças, sendo estes mais visíveis, são as capas e os fones, acessórios dos *smartphones*. Estes são partilhados entre os vários elementos do grupo, mas parece assumir maior relevância no grupo das raparigas, em particular, as mais novas (do 5º ao 7º ano), enquanto as raparigas do 8º e 9º ano e todos os rapazes usam apenas uma capa de proteção.

Outro aspeto relacionado com a dimensão social, prende-se como a moda. Nem sempre as famílias conseguem acompanhar as tendências de mercado, embora os filhos dominem, gostem e pressionem, os pais nem sempre é possível. Por outro lado, pode condicionar as relações entre pares, caso os pais não possam satisfazer a vontade dos filhos. Todavia, há sempre quem tenha e exiba o último modelo e desconsidere quem não tem. Muitas vezes nem são os outros, mas os próprios a autoexcluírem-se.

“(…) ando com o meu telemóvel na mochila, porque as minhas colegas têm telemóveis mais novos e fazem discriminação, chegando a gozar e a por de parte os que têm telemóveis mais antigos, por isso eu só estou com o telemóvel cá no

CATL(...) *Talvez para o natal já tenha um novo iPhone!*” CV, rapariga do 8º ano, (fonte: entrevista e reg. diário).

Constata-se que a moda e as tendências têm dois lados. Tanto podem ser integradoras como potenciar o estigma social. Existem elementos de alguns grupos, em maioria as raparigas, que usam as mesmas marcas ou modelos (roupas sapatos, smrtphones), outros grupos (do 7º ao 9º ano) visualizam as mesmas séries, ou ouvem as mesmas músicas.

O *smartphone* tem ainda um duplo poder social, tanto potencia as relações como pode ser gerador de conflitos entre pares: pela escrita, pelos símbolos, códigos ou outros significados associados.

“Eu acho o que fortalece as amizades é podermos brincar com os amigos, não é o telemóvel que vai fortalecer. Mas às vezes quando nos chateamos com uma amiga ou um amigo é mais fácil enviarmos mensagens, porque não vimos essa pessoa. (...). Porque às vezes, presencialmente, dá-se chapadas e ficamos muito chateados e com mensagens é sempre mais fácil. Uma vez, um rapaz e uma rapariga eram amigos e o rapaz pôs uma foto dela no Insta, ele nunca pensou que ela ia levar a mal, e disse que ela era bué feia. (...). MS, rapariga do 5º ano, (fonte: entrevista)

Todos as crianças entrevistadas referem ter consciência dos perigos da internet, limitando, assim, os contactos aos conhecidos, não aceitando conhecer ou relacionar-se com pessoas fora das relações de conhecidos, a não ser em contexto de jogo, mas sem haver qualquer identificação e diálogo para além do jogo. Porém, a CV do 8º ano refere ter conhecido amigos nas redes sociais e chega a marcar encontros em espaços virtuais, fóruns de discussão de assuntos de carater ambiental, musical, atual como culturas alternativas, drogas, entre outros. Nestes casos, verifica-se uma ampliação e intensificação das relações, dado que as redes de contactos aumentam em número e intensidade das comunicações: escritas ou faladas.

Relativamente às interações relacionadas com os trabalhos da escola, verificam-se algumas dinâmicas de interajuda, resultando em empréstimo de materiais, esclarecimento de dúvidas, entre outros assuntos, embora não sejam de grande intensidade, são breves, mas ajudam a fortalecer relações.

Um dia um grupo de rapazes do 7º ano trazia muitos TPC e um trabalho de História em grupo, mas ninguém sabia o que fazer e como fazer o trabalho. Enquanto, uns trabalhavam, o Edu, que gosta pouco de fazer TPC, ligou para uma amiga da turma

que lhe enviou, por WhatsApp, todos os materiais necessários para o trabalho de história. O Edu, sozinho, compôs, fez o trabalho, colocou o nome dele e dos restantes companheiros e submeteu o respetivo trabalho. Por fim, todos agradeceram e elogiaram o trabalho que o Edu tinha feito em nome deles. “Não esperava que estivesse tão bom, eu não conseguia fazer melhor!” Disse o Manel, que faz parte do grupo.” (fonte reg. diário).

Neste domínio, os contactos, de uma maneira geral, parecem ser breves, mas poderão ser emocional e relacionalmente fortes, como vimos. Verifica-se neste âmbito que os rapazes e raparigas se unem e interajudam, mais do que na diversão ou em assuntos privados. As comunicações fazem-se, na sua maioria, através de texto, mensagens curtas e iconográficas.

2.7.5 Dimensão institucional: a relação da criança com a família, escola e CATL

A dimensão institucional envolve as famílias, a escola e o CATL. São agentes socializadores da criança e, por meio destes, elas reproduzem práticas, produzem saberes e novas expressões culturais. Sabe-se que cada uma destas instituições tem o dever de intervir na formação das crianças e jovens de acordo com o seu papel específico, distinto das demais instituições, no entanto, os princípios fundamentais da educação devem ser complementares indo ao encontro da educação para a cidadania que “visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, tendo como referência os valores dos direitos humanos”, (Direção-Geral da Educação)

As várias transformações demográficas e sociais têm contribuído para que qualquer uma destas instituições educativas tenha vindo a enfrentar grandes desafios e procurado adaptar-se às situações. Apesar das mudanças, a família é “um dos quadros sociais onde, de forma mais intensa e contínua, se partilham recursos e experiências, se formam disposições e projetos, se desenvolvem práticas quotidianas e estratégias de vida” (Costa, 1992, p.84).

As perceções das crianças dividem-se quanto aos modelos educativos promovidos pelas referidas instituições. De uma maneira geral, consideram ser, por vezes, incompreendidos e tendem a encontrar constrangimentos às suas iniciativas.

“(...)quando propusemos trazermos cá o grupo de youtubers, que podia servir para os adultos conhecerem e não julgarem mal as pessoas que não conhecem, houve logo dificuldades: na escola dizem que não pode ser, que não podemos perder aulas; no CATL, também não pode ser porque temos que estudar, porque é preciso uma grande logística e neste momento não dá (...) quando nós falávamos com eles e agendávamos tudo! não adianta termos ideias!” Mica, AR e MR, raparigas do 7º ano (fonte: reg. diário)

Na família, as crianças mais novas sentem dificuldade em compreender o sistema de penalizações e compensações aplicado pelos adultos, relativamente ao uso do *smartphone*, referem a facilidade de dar e tirar, desconhecendo lógica e discordando com a medida.

*“A Cláudia está de castigo, está sem *smartphone* uma semana por ter respondido mal à mãe. Explicou que não compreende a atitude da mãe, porque a mãe em vez de a castigar, está a castigar as amigas porque durante o dia, utiliza o *smartphone* delas.”(fonte: registo diário, 7º ano)*

Por outro lado, os dados revelam que os pais confiam nos filhos, ajudam-nos, protegem-nos, porém, as crianças reclamam a falta de tempo que os pais têm para eles, (como se pode confirmar no inquérito II). Apesar dos dados empíricos confirmarem a falta de atenção e de tempo dos pais (54,3% das crianças referiram que talvez os pais pudessem dar mais atenção e passar mais tempo com os filhos), interpreta-se, ainda assim, que os pais controlam os filhos, através de aplicações do *smartphone*.

*Certo dia, a mãe do DL do 6º ano, que trabalha em Santarém, através de uma aplicação de GPS instalada no seu *smartphone* com conexão com o do filho, soube que este se encontrava numa “aventura” com amigos num edifício devoluto, sem ter avisado ninguém. (fonte: registo diário)*

Apesar dos vários meios sofisticados que permitem aos pais controlarem os filhos à distância, o controlo nem sempre é total. Na sequência deste acontecimento, o menino continua a sair, desliga o telemóvel e deixa-o no cacifo da escola ou no CATL, alega não ter bateria e acrescenta,

“sou responsável, não vou fazer nada de mal, por isso não tenho de viver enclausurado” DL, rapaz do 6º ano.

É frequente, as crianças reclamarem a sua condição de criança (falta de tempo para brincar ou fazer o que mais gostam que é “estar com o *smartphone*”) e de aluno (carga horária pesada, espaços e momentos interditos à utilização do *smartphone*, sob pena de penalizações). Apesar de concordarem com o regulamento interno do CATL, queixam-se da carga horária, dos programas extensos e das metodologias desatualizadas. Em casa, muitas das crianças mais novas (dos 9 aos 11 anos) referem terem pouco tempo livre, queixam-se dos castigos (inibição de jogar durante um determinado tempo, que poderão ser horas ou dias). Segundo os dados, os pais exigem que, após a escola, os filhos tenham de ir para o centro de estudos e para as atividades: desporto, inglês, música. Esta questão remete-nos para os conceitos de “ofício de criança”, “ofício de aluno” e “*e-ofício*” de Sarmiento (2011), abordados no capítulo I. Nesta perspetiva, trata-se de um “ofício” com lugar nas escolas, cujas tarefas e comportamentos são determinados por outros, além de serem pouco valorizados, especialmente, em espaços como em casa e em centros de estudo. No que diz respeito a este assunto, o CATL, no 2º e 3º ciclos, tenta, sempre que possível, implicar o aluno para a organização do seu “*e-ofício*”, orientando-o para uma utilização das tecnologias adequadas ao “tempo-espaço”. Por isso, o centro de estudos foi considerado pela maioria dos alunos entrevistados como o espaço que, apesar de alguns constrangimentos, entendia melhor as necessidades pessoais (de cada criança) e sociais (relação com os pares e com a sociedade em geral), procurando ir ao encontro de soluções favoráveis a todos, contrariamente aos seus pais e professores da escola. Quanto aos alunos mais velhos, verifica-se que o controlo dos adultos é mais reduzido, produz menor feito e os estilos educativos são mais enfraquecidos devido às competências e habilidades técnicas de cada criança e jovem. Verifica-se que só por meio da negociação, da implicação do aluno no seu plano de trabalho, a utilização do *smartphone* poderá ser mais controlada.

Todas as crianças manifestam gostarem da escola, dos intervalos, da relação com os colegas. De uma forma crescente do 6º ao 9º ano, a maioria manifesta desagrado por algumas aulas e pelas estratégias de alguns professores. Todos referem que o sucesso escolar depende dos professores, do seu método de ensino e das estratégias, dizem gostar dos professores que os “deixam estar no telemóvel no final das aulas”. Quanto aos alunos do 5º ano, embora uns mais do que outros, dizem-se satisfeitos com a escola e com os professores. As respostas quanto ao uso do *smartphone* durante o trabalho escolar são surpreendentes, (ver anexo 3).

Os revelam que as crianças têm consciência crítica, bem estruturada, quando questionados sobre um assunto que está relacionado com o entretenimento e com o trabalho. Quanto à gestão do tempo de estudo, à permissão do *smartphone* na sala de aula

e a interferência do *smartphone* com o desempenho escolar, os alunos revelam maturidade e assertividade no discurso, contrariando a perspectiva de alguns adultos expressa nas reuniões iniciais e nas sessões de *focus group*, (ver anexo 4).

Relativamente às estratégias e estilos educativos, quer a escola, o CATL e as famílias adotam estratégias que nem sempre se encontram em sintonia. Em cada instituição, existem os autoritários, os persuasivos e os permissivos. Nos momentos de lazer, parecem todos estar em sintonia, a utilização do *smartphone* é livre. Na escola, na sala de aula, parece existir as três diferentes estratégias, embora o regulamento não permita a utilização em caso algum dentro da sala de aula. No CATL, é permitida a utilização do *smartphone* para comunicar, entreter e trabalhar nos momentos planeados e acordados. Embora, as medidas e o ambiente sejam mais flexíveis, nem todos os professores adotam as mesmas estratégias. Nas salas de aula do 1º ao 6º ano e no refeitório não é permitida a utilização de *smartphone*. Nas salas de aula do 7º ao 9º ano, impera a negociação com o professor, a utilização do *smartphone* está relacionada com os objetivos, funcionando como estratégia de compensação. As percepções das crianças são distintas, as mais críticas do 5º e 6º ano, acusam existir desigualdade de oportunidades quanto à utilização do *smartphone* entre os vários anos escolares.

“Os meninos do 1º ciclo, mesmo que tenham telemóvel não podem trazer e o 2º ciclo não pode usar nas salas sabendo que o 3º ciclo usa. É injusto!” Raparigas do 5º e do 6º ano, (fonte: reg. diário).

Estas medidas, ainda que desiguais, fazem parte do regulamento interno do CATL e foram implementadas em conformidade com o interesse profissional dos professores e o interesse geral dos respetivos pais. Nos anos escolares do 7º ao 9º ano, o *smartphone* é utilizado como instrumento de trabalho, resultando motivação e rapidez na execução das tarefas, com ajuda dos professores como mediadores das atividades.

Em casa, a estratégia educativa quanto à utilização do *smartphone* varia com a idade, literacia digital familiar e personalidade dos filhos. Apesar de não haver informação exaustiva do ambiente familiar, sabe-se, através dos registos diários e das sessões de *focus group* com pais, que a utilização do dispositivo é monitorizada pela maioria dos pais através de uma estratégia de mediação persuasiva ou autoritativa (Baumrind, Valcke e outros autores). Os dados revelam que há pais que adotam estratégias permissiva ou de *Laissez-faire* por dificuldade de controlar os seus filhos por questões de personalidade, de competências técnicas e de idade. Porém, todos pais exigem a imposição de regras de não utilização por parte do CATL, alegando que os filhos não estudam em casa, logo o CATL deve ser lugar obrigatório de estudo e de trabalho, durante o período letivo.

Perante os resultados, comprova-se que há uma variedade de estilos e práticas parentais associadas às tecnologias digitais (Valcke *et al.*, 2010 e Livingstone e Helsper, 2008).

“Os pais também não me deixam levar o smartphone para a escola, dizem-me que tenho de me concentrar mesmo no estudo e para não me abstrair (...) à noite fica na cozinha a carregar e não o levo para o quarto” AM, aluno do 9º ano.

“Nunca me criaram regras, mas avisa-me: Já me disseram que se eu fizesse alguma coisa mal, que impunham regras (se os resultados dos testes não fossem bons). Só podia utilizar o telemóvel de x em x horas.” E quantas horas passas no telemóvel por dia? “No período letivo, 5-6 horas, quando não tenho aulas, 10 horas/dia”. Mica, aluna do 7º ano.

A maioria dos pais consegue controlar a utilização até uma determinada idade ou fase escolar dos filhos do 5º e 6º ano, a partir do 7º ano ou ainda durante este ano, as dificuldades de gestão e de controlo tendem a aumentar, os pais, simplesmente, deixam de controlar as atividades digitais dos seus filhos e passam a adotar um estilo permissivo. Os dados revelam que os pais que adotam a mesa estratégia educativa desde sempre tendem a controlar um pouco mais, conforme mostram os exemplos dos rapazes do 8º e do 9º ano.

“Em casa, ajudo a mãe a por a mesa, quando a mãe precisa de alguns ingredientes para o jantar, eu vou buscar à despensa ou vou comprar e depois, para compensar, a mãe deixa-me estar no telemóvel depois de jantar.” RB, aluno do 8 ano, (fonte: entrevista),

“Às vezes é a mãe que diz: - Deixa o telemóvel em casa que depois eu, se puder, levo-to à hora do almoço (...) os pais não mo deixam levar para me concentrar mesmo no estudo e para não me abstrair, também!” AM, rapaz do 9º ano, (fonte: entrevista)

Entre as várias estratégias adotadas pelos pais na mediação do uso excessivo das tecnologias pelas crianças, salientam-se as negociações, chantagem emocional, ameaças e castigos, monitorização através da verificação do histórico, dos registros do navegador e de aplicações), o estilo *helpdesk*¹⁵ (Livingstone e Helsper, 2008) por vezes torna-se um

¹⁵ Estratégia parental com recurso a aplicações destinadas para regular ou bloquear conteúdo impróprios para crianças.

fracasso devido à subestimação e desconsideração das competências tecnológicas dos filhos.

“foi muito chato porque eles (pais) bloquearam-me o telemóvel para só usar X horas, arranjaram uma aplicação muito “bogada”. Aquilo bogava-me o telemóvel todo, ficava lento e eles não queriam tirar. E tu achas que foi uma boa medida ou não? - Não! Não foi. Era inútil. Só travava o telemóvel, mesmo muito. Até que eu descobri um APK¹⁶, um programa tipo Hacker que ajuda em algumas coisas (...)” MA, aluno do 7º ano, (fonte: entrevista).

Por vezes, a monitorização dos pais com o intuito de os proteger e prevenir eventuais riscos digitais colide com os interesses dos filhos que consideram controlo excessivo e inadequado à idade, vejamos o exemplo,

P.A tua mãe geralmente mexe no teu telemóvel e vê?

“Geralmente? Quase todos os dias! Eu já mudei o código para isso! E ela descobre ou pede para eu lho dar. Quando eu estou a tomar banho ela pede-me para ver, eu não gosto!” MM, aluna do 6º ano, (fonte: entrevista)

Perante os dados, verifica-se que os pais das crianças do 5º e do 6º ano permitem o uso do *smartphone* com intuito de comunicar e em simultâneo controlar os seus filhos sem que estes se apercebam do objetivo, adotando, por isso uma estratégia persuasiva. Os pais dos rapazes e das raparigas mais velhas, do 7º ao 9º ano, aparentemente, parecem controlar, mas na prática sentem-se impotentes e incapacitados para o fazer, daí adotarem um estilo educativo permissivo, com regras e limitações pouco assertivas, quanto ao uso digital (ameaçam, mas não acompanham nem controlam as atividades dos filhos).

Conclui-se que o *estilo* parental interfere na relação das crianças e jovens com o seu *smartphone*, variando com com a idade, com a personalidade e com a disparidade de competências técnicas e literacia digital entre pais e filhos.

16 APK (é uma sigla em inglês da palavra *Android Application Pack*), é um “software empacotado” num formato de arquivo que permite que aplicativos ou bibliotecas sejam distribuídos através de um sistema de gestão de *packs*. O objetivo do *APK* é permitir, de modo automático instalar, atualizar, configurar e remover programas. o *APK* tem um formato semelhante a compressão que é feita pelo *ZIP*, no seu interior ficam todos os arquivos necessários para a instalação de apps e jogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo caso permitiu conhecer a relação de um grupo com cerca de 50 crianças e jovens, do 5º ao 9º ano, com o *smartphone* e as interações que estas estabelecem no seu dia a dia. Sabe-se que três delas ainda não dispõem de *smartphone*, devido aos pais considerarem ser um bem desnecessário.

Para concluir, impõe-se a necessidade de recolocar, em termos sintéticos, as questões iniciais: compreender a relação das crianças com o *smartphone* no dia a dia; conhecer os fatores que influenciam os usos e práticas do *smartphone*; saber como as crianças se apropriam e domesticam o *smartphone*; entender as percepções das crianças quanto às relações e interações que se estabelecem nos vários contextos (escola, casa e CATL) com o *smartphone*.

Trata-se de um estudo qualitativo que se apoiou numa pesquisa de terreno e em vários instrumentos de recolha de dados, conducentes à análise dos dados, procurando respostas para as questões de partida.

Partimos de uma noção de infância como construção social, produto do tempo e do espaço, estruturada num contexto, tratando-se de um princípio que leva a considerar a criança como um “ser no presente” e não apenas “adulto em construção” (Harden *et al.*, 2000). Seguidamente, procuramos sustentação conceptual para entender como se apropriam e domesticam o *smartphone*.

Com base no estudo empírico e conceptual, foram desenhados referenciais que permitem uma melhor sistematização dos dados referentes a relações e interações que se estabelecem no dia a dia, cujo eixo central é articulado pela criança e *smartphone*. Os referenciais baseiam-se em quatro dimensões: dimensão pessoal e emocional; dimensão tecnológica e simbólica; dimensão social e dimensão institucional: escola, família e CATL. Tratam-se de abordagens interligadas que nos permitem compreender e corroborar teorias ou acrescentar algo novo às existentes.

As crianças, biologicamente, “conseguiram viver sem *smartphone*”, porém, emocionalmente, “não seriam as mesmas pessoas”. Nasceram em ambientes digitais, começam a manipular cada vez mais cedo o *smartphone*. Dadas as suas características, os fatores: mobilidade, versatilidade, flexibilidade, interatividade e atratividade fazem dele um brinquedo/recurso de eleição. São, especialmente, as raparigas que se apropriam mais cedo dos *smartphones* do que os rapazes, tendo por isso, mais telemóveis, o que leva a crer que o ciclo de apropriação do *smartphone* pela rapariga é mais curto e o sentimento de desapropriação é vulgar, não se verifica sentimento de perda, pelo contrário, significa ansiedade e satisfação por se apropriar de um novo, mais atualizado, que corresponda

melhor às expectativas. Os usos e as práticas com o *smartphone* variam principalmente com o gênero e com a idade, registrando-se outros fatores específicos, como a destreza, performance, competências e interesses. No dia a dia, as raparigas desfrutam de um vasto conjunto de aplicações e plataformas, que vão desde as redes sociais, filmes séries, fotos, músicas e outras, enquanto os rapazes usam basicamente aplicações de jogos e de vídeos, preenchendo todos os minutos livres do seu dia. As razões que levam a maioria das raparigas e dos rapazes à apropriação do *smartphone* dividem-se entre a necessidade de estarem conectados com os pais e a influência dos amigos, sendo a primeira, requisito dos mais novos e o segundo, motivação dos mais velhos. Estas são as principais motivações da apropriação, contudo, ao longo do processo, desenvolvem-se outras como: relações e interação sociais, diversão e trabalho. Como vimos, o *smartphone* assume um papel de facilitação e de coordenação do dia a dia das crianças e dos jovens. Começando pela função de coordenação das atividades, distinguindo-se de dois modos: “microcoordenação” e “hipercoordenação” (Ling e Yttri, 2002), sendo que o segundo um complemento do primeiro. Ou seja, a microcoordenação é alimentada pelos pais como forma de monitorizar as ações dos filhos, a segunda, hipercoordenação, é alimentada pelos pares para expressar emoções, afirmar a identidade do utilizador, reforçar as relações, entre outras partilhas sociais. Deste modo, as raparigas distinguem-se dos rapazes pela utilização da hipercoordenação e entre pares do mesmo gênero. Relativamente à variável idade, a microcoordenação e a hipercoordenação, são inversamente proporcionais, como se tratasse de duas pirâmides, sendo uma invertida em relação à sua semelhante, a microcoordenação é mais intensa com as crianças do 5º ano e a hipercoordenação mais intensa com os jovens do 9º ano.

Independentemente da diversificação dos usos, das práticas e do tempo de utilização existe um denominador comum incontornável - a utilização do *smartphone* como brinquedo ou meio de entretenimento. Embora os dados revelem especificidades, por exemplo, os rapazes do 5º ao 9º ano apresentam os mesmos interesses pelos mesmos jogos e pelos mesmos vídeos, mas variam no tempo de utilização e com a estratégia parental. Verifica-se que não é igual em todas as idades, varia com a participação em outras atividades fora do domínio digital (futebol, escuteiros, natação), verificando-se que os rapazes do 5º e do 6º ano têm maior participação nestas atividades, logo o tempo que se dedicam aos videojogos é mais reduzido do que os que não têm atividades (jovens do 8º e 9º ano), varia ainda com as competências que vão adquirindo. A destreza de cada um e a performance também influenciam a utilização e a intensidade que depositam no jogo, ou seja, os jogadores que têm melhor desempenho no jogo têm mais vontade de competir e de ultrapassar desafios, contrariamente aos que jogam pura e simplesmente para passar o

tempo. Quanto ao tempo de utilização diária, é demonstrado que os rapazes e as raparigas do 5º ao 9º ano estão *online* entre três, seis e dezassete horas, sendo que as crianças do 5º ano dispõem de menos os jovens do 9º ano passam mais horas *online*. Se compararmos com os resultados de Cardoso (2008), em que o tempo máximo de utilização diária era de duas horas, leva-nos a refletir na rapidez da transformação dos interesses e da tecnologia, em pouco mais de uma década a tecnologia deixou de ser fixa para passar a ser móvel e a domesticação dos equipamentos deixou de ser uma atividade exclusiva do uso doméstico para passar a ser em lugares públicos, tal como o tempo, tornando-se constante e permanente, logo o tempo de utilização aumenta tendencialmente. De maneira geral, todos têm consciência do tempo que passam com o *smartphone*, todavia muitos dizem sentir-se presos ao “efeito terapêutico” que o *smartphone* lhes causa.

Segundo as percepções das crianças da pesquisa, os *smartphones* constituem um dos instrumentos mais importantes e indispensáveis à sua vida. A literatura refere tratar-se de um elemento estruturante da cultura de pares e um meio indispensável para a construção do sentimento de pertença e de identidade (Buckingham, 2008). Sendo uma tecnologia pessoal e privada, constitui uma extensão do seu corpo, facilitando a presença virtual da rede de relações, contribuindo para o desenvolvimento de uma ligação simbólica e emocional com os seus utilizadores (Lasen, 2002; Vincent e Harper, 2003). Por isso, o *smartphone* é comparado a um animal de estimação (Rosen, 2004, p.30), a um acessório de moda que expressa a personalidade e o estilo de vida do utilizador (Katz e Sugiyama, 2005), ou como uma joia, com elevado valor material e simbólico (Ling, 1997, p. 5; Plant, 2001, p.44).

Ainda relativamente à dimensão pessoal e emocional, a “ludicidade” do *smartphone*, está relacionada com o desejo de competir, de mostrar a novidade e de se autoafirmar. Através desta interação, desenvolve a capacidade de se desafiar, de demonstrar pensamento crítico, de explorar mundos de ficção e de fantasia ou, simplesmente, ter algo para fazer para esquecer ou, simplesmente, distrair-se. Caberia ao CATL promover esta modalidade, uma vez que os seus princípios implicam interação e “ludicidade”. Sabe-se que as atividades lúdicas são uma forma de aprendizagem e de sociabilidade (Sarmiento, 2004, p. 26), porém, nem todos os momentos no CATL são desta natureza, pois, existem fatores que obrigam à reconfiguração desta instituição: a exigência dos pais pelas boas notas dos filhos, a frequência e a complexidade dos trabalhos de casa e as atividades extracurriculares quase diárias, esgotam quase todo o tempo livre das crianças .

Na dimensão tecnológica e simbólica, identifica-se domínio do conhecimento de funcionalidades, marcas, modelos, plataformas e aplicações pelas crianças. Constatando-se que as raparigas dão mais importância a marcas, câmaras e os rapazes a

funcionalidades e software. Enquanto objeto simbólico, as raparigas vestem-no e despem-no conforme as emoções, enquanto os rapazes, ligam e desligam vídeos e jogos. Em suma, ambos os géneros tiram partido das potencialidades do *smartphone*, enquanto instrumento de comunicação, de coordenação, diversão e de trabalho, ainda que esta seja com relativa frequência. Percebemos ainda que todos os grupos adquirem competências sozinhos e quando querem aprofundar, procuram a ajuda em vídeos dos seus *youtubers* favoritos.

A dimensão social do *smartphone* é o meio favorito pelo qual as crianças ou jovens se apropriam para a satisfação de “necessidades de afirmação da identidade e de pertença ao grupo” (Lorente, 2002, p.17). Com o *smartphone* as crianças desenvolvem relações, adquirem competências e habilidades que contribuem para o seu desenvolvimento pessoal, emocional e social, no entanto, a idade e o género são variáveis que interferem nas interações entre as crianças e jovens do 5º ao 9º ano. De uma forma geral, todas as crianças referem a capacidade do *smartphone* potenciar e de fortalecer as relações de amizade. Relativamente, não só na diversão como também nos trabalhos da escola, verificam-se dinâmicas de interajuda, resultando empréstimo de materiais, esclarecimento de dúvidas, entre outras interações. Embora não sendo de grande intensidade, ajudam a fortalecer relações.

Para fechar o ciclo de relações e interações, regista-se a dimensão institucional: a escola, o CATL e a família, como podiam ainda ser clubes e associações. Cada uma com o seu papel socializador, adotam estratégias educativas que interferem na relações e interações no dia a dia. De uma maneira geral, todos adotam uma estratégia persuasiva, no entanto, existem singularidades, umas autoritárias e outras permissivas, sendo estas últimas, as que mais se registam nas famílias cujos filhos se situam acima do 7º ano de escolaridade. As chantagens, as ameaças e os castigos advêm da mediação do uso excessivo das tecnologias pelas crianças, cujos resultados parecem não ter chancela credível e valorativa por parte das crianças, levando-as a contornar os meios para alcançar os mesmos fins.

Em suma, a relação da criança com o *smartphone* é intensa e complexa, devido à intervenção de vários fatores (internos e externos) que se articulam e interdependem, desde os primeiros dias de vida em que a criança começa a ser estimulada. Entende-se que a relação das crianças com o *smartphone* pode ser potenciada positivamente em todas as suas dimensões, desde o nascimento da criança, em concordância com uma educação tecnológica, responsável e sustentada, construída com base em premissas positivas e negativas, cabendo a cada um traçar a sua trajetória. Para o efeito, há necessidade de se produzir mais conhecimento em matéria de educação e sociedade com influência das

tecnologias, muitos estudos necessitam ser atualizados dada a evolução tecnológica e demográfica.

Usar este referencial e expandir, particularmente, uma das dimensões ou pegar na ideia de Sarmiento (2011) e estudar a efetiva utilização do *e-ufficio* no dia a dia, por se tratar de uma matéria pouco consensual, pode ser uma porta a abrir num futuro próximo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, Ana; Ana Delicado e Nuno Alves (2008), *Crianças e Internet. Usos e Representações, a Família e a Escola* (relatório), Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- Barra, S. e Sarmiento, M. (2006), “Os Saberes das Crianças e as Interações na Rede”, (online) Disponível em:
<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1776/1539>
- Barra, M. (2004), *Infância e internet. Interações na rede*. Azeitão: Autonomia 27 (p. 185)
- Baumrind, D. (1991), “The influence of parenting style on adolescent competence and substance use” *The Journal of Early Adolescence*, 11, (1), (p.56-95).
- Bronfenbrenner U. (1974), “Developmental research, public policy, and the ecology of childhood, *Child Development*”, v. 45, (p. 1-5).
- Buckingham, D. (2008), “Introducing identity”, in Buckingham, *Youth, Identity and Digital Media*, Cambridge, The MIT Press, (pp. 1-24).
- Cardoso, G. et al. (2007), *E-Generation. O Uso de Media por Crianças e Jovens em Portugal* (relatório), Lisboa, CIES-IUL.
- Cardoso, G. et al. (2009), *Do Quarto de Dormir para o Mundo*, Lisboa, Âncora Editora. (p. 156)
- Carroll, J., et al. (2001), Identity, power and fragmentation in cyberspace: technology appropriation by young people, in G. Finnie, D. Cecez-Kecmanovic, & B. Lo (Eds.), *Proceedings of the 12th Australasian Conference on Information Systems (ACIS 2001)*, 1, (pp. 95-102).
- Carroll, J. et al. (2002), *Just what do the youth of today want? Technology appropriation by young people*. In R. H. Sprague (Ed.), *Proceedings of the 35th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-35)*, Disponível em:
<http://csdl.computer.org/comp/proceedings/hicss/2002/1435/05/14350131b.pdf>
- Castells, M. (1996), *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Chamboredon, J. e Prévot, J. (1973), *Le métier d'enfant: définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle*. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 14, n. 3, (p. 295-335)
- Costa, A. F. (1992), *A Sociologia*, Lisboa, Difusão Cultural.
- Dias, P. (2007), “O Impacto do Telemóvel na Sociedade Contemporânea: Panorama de Investigação em Ciências Sociais”, *Revista, Comunicação & Cultura*, 3 (p. 77-96).
- Dias, P. (2008), *O telemóvel e o quotidiano, panorama da investigação em ciências sociais*, Paulus Editora, Lisboa, (p.130).
- Flyvbjerg, B. (2004), “Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso”, Disponível em:
http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_106_04116_7998142322.pdf

- Freixo, M. (2012), *Metodologia Científica – fundamentos, métodos e técnicas*, Edições Piaget, Lisboa.
- Harden, J. (2000), “Scary Faces, Scary Places: Children's constructions of risk”, *The Health Education Journal*, 61 (1), (pp. 34-51).
- Pierson, J. *et al.* (2006), “Domestication research for media and technology development: a case study”, Conference paper in IAMCR, Cairo, June 2006.
- Jodelet, D. (1994), “Représentations sociales: un domaine en expansion”, In: Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales*. 4 ed., Paris, Presses Universitaires de France.
- Katz, J. e Sugiyama, S. (2005), “Mobile Phones as Fashion Statements: the co-creation of mobile communication's public meaning”, in Ling, R. e Pedersen, P. (2005) (eds.) *Mobile Communications – Re-negotiation of the social sphere*, Londres: Springer, (pp. 63-82).
- Lasen, A. (2002), “A Comparative Study of Mobile Phones Use in Public Places in London, Madrid and Paris”, Reino Unido: Digital World Research Center, Surrey University.
- Lévy, Pierre (1998), *A Inteligência Colectiva - Por uma Antropologia do Ciberespaço*, Loyola, S. Paulo
- Lévy, P. (1999), *Cibercultura*, São Paulo: Editora 34.
- Ling, R. (1997), “One can talk about common manners! – The use of mobile telephones in inappropriate situations”, in Themes on Mobile Telephony Final Report of the COST 248 Home and Work group, Leslie Haddon (ed.), Noruega: Telenor
- Livingstone, S. *et al.* (2008), (orgs.) *UE Kids on Line. Comparing Children's Online Opportunities and Risks across Europe* (relatório), Londres, LSE.
- Lorente, S. (2002), “Juventud y Teléfonos Móviles: Algo más que una moda”, *Revista de Estudios de Juventud* 57, Madrid: Instituto de la Juventud, (pp. 9-24)
- Malinowski, B. (1978), *Argonauts of the Western Pacific. An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian, New Guinea*, London: Routledge & Kegan Paul Ltd.,
- Montandon, C. (2001), “O desenvolvimento das relações família-escola”, in C. Montandon e P. Perrenoud, *Entre pais e professores: um diálogo impossível?* Oeiras, Celta, (pp. 13-28)
- Pais, J. (2009) *Sociologia da vida quotidiana: teoria, métodos e estudos de caso*. - 4ª ed. - Lisboa: ICS-Imprensa de Ciências Sociais.
- Palen, Leysia; Salzman, Marilyn e Youngs, Ed (2000), “Going Wireless: Behaviour and practice of new mobile phone users”, *EUA: Computer Supported Cooperative Work*, 2-6.12, pp. 201-210.
- Perrenoud, P. (1995), *Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora,
- Pinto, M. e Sarmiento, M. (1997), “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”, in Pinto, M. e Sarmiento, M., *As crianças: contextos e identidades*, Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, (p. 9-30).

- Plant, S. (2001), "On the Mobile: The effects of mobile telephones on social and individual life", EUA: Motorola (p.44).
- Prensky, M. (2001), *Digital Native, digital immigrants, On the horizon*, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, Disponível em:
<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Quivy, R. (2003), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 3ª Ed. Trad. Lisboa: Gradiva.
- Qvortrup, J. (1994), "Childhood matters: An introduction", In Qvortrup, Bardy & Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice, and politics*, Brookfield, VT: Avebury.
- Reis, F. (1991), *Educação, Ensino e Crescimento*, Lisboa: Pub. Escher
- Roberts, D. e Christenson, P. (2002), "Popular Music in childhood and adolescence" in Singer, D, e Singer, J. (Eds) *Handbook of Children and the Media*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Rogoff, B. (1995), "Observing sociocultural activity on three planes", In J. V. Wertsch, P. d. Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*, New York: Cambridge, (pp. 56-74).
- Rosen, C. (2004), "Our Cell Phones, Ourselves", *The New Atlantis Journal* 6, *EUA: Ethics and Public Policy Center*, (p. 30).
- Sarmiento, M. (2011), "A reinvenção do ofício de criança e de aluno", *Atos de pesquisa em educação*, 6(3), (p. 581- 588)
- Sarmiento, M. (2004). "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade", in Manuel Sarmiento e Ana Cerisara (Orgs.), *Crianças e Miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*, Porto: Asa, (pp. 9-34)
- Sarmiento, M. (2003), "Imaginário e culturas da infância", *Cadernos de Educação*, Sociologia da Educação.
- Silverstone, R. (2006), "Domesticating domestication: reflections on the life of a concept", In: Berker, T. et al. (eds.) *Domestication of Media and Technology*, Open University Press, Maidenhead, UK, (pp. 229-248).
- Silverstone, R. e Hirsch, E. (1992) (orgs.) *Consuming Technologies*, Londres, Routledge, (pp. 62-3)
- Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valcke, M. et al. (2010), *Internet parenting styles and the impact on internet use of primary school children*. In *MM*, 55, 2, (pp.454-464).
- Vincent, J. e Harper, R. (2003), "Social Shaping of UMTS: Preparing the 3G customer", Reino Unido: UMTS Forum Report 26.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waycott, J. (2004), "The appropriation of PDAs as learning and workplace tools: an activity theory perspective". Disponível em:

<http://kn.open.ac.uk/public/getfile.cfm?documentfileid=9608>

Yin, R. (2009), "Case Study Research Design and Methods" (4th ed.), *Thousand Oaks*, CA: Sage, (p. 282) Tradução disponível em:

https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yinmetodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf

ANEXOS

Anexo A (grelhas de observação diária)

Grelha de observação de chegada e permanência das 50 crianças durante a hora do almoço de setembro a junho

Grupos Alunos	Chegada 13h30	Local de permanência	Atividades prioritárias	Frequência semanal	
raparigas do 5º ano a)	grupos separados por género	Área dos cabides (entadas no chão)	Ver vídeos de <i>slime</i> , estar no <i>Instagram</i> , a jogar <i>Tom Ridder</i> ou <i>Granny</i> .	Todos estão livres na academia, diariamente das 14h às 15h e após as atividades de estudo (ocorrem ocasionalmente)	9 às terças feiras e quartas feiras, 3 às quintas e 6 às sextas feiras das 14 às 15h
rapazes do 5º ano a)		Sala Multimédia e Pátio	Jogar à bola e jogar matraquilhos Jogar <i>Clash Royale/Brawl Stars</i> b)		6 às terças feiras e quartas feiras, 3 às quintas e 2 às sextas feiras; 1 às segundas; das 14 às 15h
raparigas do 6º ano	grupos separados por género	Área Administrativa	Por <i>likes</i> nas fotos do <i>Insta</i> . Jogar <i>aquapark.io</i> ou <i>Granny</i> ;		3 às segundas, terças e quartas feiras das 14 às 15h
rapazes do 6º ano a)		Sala Multimédia (sentados a um canto)	6 jogam à bola, matraquilhos e <i>Clash Royale/Brawl Stars</i> , 2 apenas jogam videojogos b)		4 às segundas feiras; 3 às terças; 8 às quartas feiras; 1 às quintas e 5 às sextas feiras das 14 às 15h
raparigas do 7º ano a)	grupos separados por turma	Sala Multimédia (sentadas em cima das mesas)	Estar nas redes sociais (<i>Instagram</i>)		6 às quartas feiras e sextas feiras das 14 às 15h
rapazes 7º ano		Sala Multimédia	1 jogam <i>Clash Royale/Brawl Stars</i> b) 4 jogam à bola no pátio; quando não há bola, jogam matraquilhos ou vídeo jogos		2 às terças feiras; 3 às quartas feiras e sextas feiras das 14 às 15h
rapariga do 8º ano	Vêm juntos	Sala de aula, (sentadas no seu lugar)	Ver séries, ouvir música ou a ver vídeos sobre música e estar no <i>Insta</i> .		Às terças e quartas feiras das 14h às 15h
rapazes do 8º ano			Todos jogam <i>Clash Royale/Brawl Stars</i> b) 3 dos 6 jogam à bola, matraquilhos		Todos, às quartas; 4 às terças; 1 às sextas e 1 às quintas
raparigas do 9º ano	Separados devido aos horários	Sala de aula, (sentadas no seu lugar)	Ver séries, vídeos de música ou estar no <i>Insta</i>		Ambas, às quartas; uma às segundas e outra às quintas
rapazes 9º ano			Jogar <i>Clash Royale/Brawl Stars</i> b)		Ambos, às segundas e quartas
Total 47 alunos com smartphone					

Obs. Todos os dados referem-se ao período letivo independentemente de ser ou não em período de testes ou trabalhos

a) Grupos, cujos os elementos trocam smartphones entre si

b) *Clash Royale*, jogo que decorreu entre setembro e dezembro e *Brawl Stars* dominou entre janeiro a junho

Grelha de observação de comportamentos e de atividades desenvolvidas em setembro e outubro 2018 com as 50 crianças

Alunos	Ano	Local	Atividade	comportamento
Raparigas	5º ano	Área dos cabides (sentadas no chão)	Ver vídeos de <i>slime</i> ; ver fotos no <i>Insta</i> jogar <i>Tom Ridder</i> ou <i>Granny</i> .	Riem-se, divertem-se a comentar e a por <i>likes</i> .
Rapazes		Sala Multimédia (sentados a um canto)	Jogar à bola ou matraquilhos Jogar <i>Clash Royale</i> (quando não têm bola)	Emitem em voz alta comandos de jogo: “Passa!” “vai!” “ataca!” “Cuidado!”
Raparigas	6º ano	Área Administrativa	Ver vídeos; Por <i>likes</i> nas fotos do <i>Instagram</i> ; Jogar <i>aquapark.io</i> ou <i>Granny</i> ;	Tom sereno e compenetrado; mostram imagens, vídeos, fotos.
Rapazes		Sala Multimédia (sentados a um canto)	Jogar à bola; jogar <i>Clash Royale</i>	Emitem em voz alta comandos de jogo: “passa!” “vai!” “ataca!” “Cuidado!”
Raparigas	7º ano	Sala Multimédia (sentadas em cima das mesas)	Estar nas redes sociais	Barulhentas, faladoras, inquietas, falam alto.
Rapazes		Sala Multimédia (sentados a um canto)	Jogar <i>Clash Royale</i>	Emitem em voz alta comandos de jogo: “Passa!” “vai!” “ataca!” “Cuidado!”
Raparigas	8º ano	Sala de aula	Ver séries, ouvir música ou a ver vídeos sobre música e estar no <i>Instagram</i>	Estão caladas, em silêncio.
Rapazes			Jogar <i>Clash Royale</i>	Emitem em voz alta comandos de jogo: “Passa!” “vai!” “ataca!” “Cuidado!”
Raparigas	9º ano	Sala de aula	Ver séries, vídeos de música ou estar no <i>Instagram</i> e por <i>likes</i> nas fotos do <i>Instagram</i>	Estão caladas, em silêncio.
Rapazes			Jogar <i>Clash Royale</i>	Emitem em voz alta comandos de jogo: “Passa!” “vai!” “ataca!” “Cuidado!”

Anexo B – Inquéritos por questionário I e II (informal)

INQUÉRITO I – A relação das crianças com o smartphone

Olá, tal como tu, também ando a estudar. estou a desenvolver trabalho sobre "Os adolescentes e o seu telemóvel". Para o efeito, peço-te que respondas às seguintes questões. Asseguro-te que este inquérito é confidencial. OBRIGADA!

Nome:

Ano:

Tens telemóvel?

1. Qual a marca do teu telemóvel?
2. Quando recebeste o teu telemóvel, ele era novo ou usado?
3. Quantos telemóveis já tiveste?
4. Quando recebeste o teu primeiro telemóvel?
5. Qual o objetivo de teres telemóvel?
6. Quem escolheu o teu telemóvel?
7. Gostas do teu telemóvel ou gostavas de ter outro?
8. Que uso fazes do teu telemóvel?
9. Quando usas mais o teu telemóvel? (período do dia, dia da semana)
10. Quanto tempo costumavas passar no teu telemóvel?
11. Quais as aplicações que usas para comunicares com os teus pais e amigos?
12. Quais as aplicações que mais utilizas?
13. Que tipo de vídeos/filmes vês no Youtube? *
14. Segues youtubers? Qual é o teu *youtuber* preferido?
15. Tens algum website? Qual o tema do teu website?
16. Como vês ou o que representa para ti o teu telemóvel?
17. Qual o teu perfil de utilizador? (dependente, moderado, fraco)
18. Sentes a falta do teu telemóvel, como te sentes sem ele?
19. Os teus pais interferem na tua relação com o telemóvel?
20. Já alguma vez foste castigado com o telemóvel? O que achaste do castigo?
21. Achas que o telemóvel interfere no teu desempenho escolar? *

INQUÉRITO II - As crianças, o smartphone e a escola

Com base na relação com o teu smartphone, responde verdadeiramente às questões seguintes:

Nome:

Ano:

1. Gostas da escola/estudar? *
2. O que gostas mais da escola?
3. O que gostas menos da escola?
4. Gostavas de poder usar o teu smartphone na sala de aula como instrumento de trabalho?
5. Achas que a utilização do smartphone, nas aulas, contribuía para melhorar o teu desempenho?
6. Neste momento, quantas horas por dia passas com o teu smartphone e aos fins de semana?
7. No período de testes, a utilização do teu smartphone é menor, igual ou maior?
8. Em que situação usas mais o teu smartphone?
9. Serias a mesma pessoa se não tivesses o teu smartphone?
10. O que fazes agora e não fazias antes com o teu smartphone, ou vice-versa?
11. O que sentes ter aprendido com o teu smartphone?
12. Os teus pais dependem do smartphone?
13. Tens restrições de uso do smartphone em casa?
14. Onde guardas o smartphone em casa?
15. Achas que os teus pais passam muito tempo com o smartphone quando estão em família?
16. Sentes que os teus pais podiam dar-te mais atenção e passar mais tempo contigo?
17. Quem fala sobre as vantagens e os perigos do smartphone/internet, lá em casa?
18. Achas que a utilização do smartphone facilita ou prejudica as relações entre pessoas?
19. Já tiveste problemas com amigos ou outros por causa do smartphone?
20. Achas que a utilização do smartphone retira tempo ao estudo, à família, aos amigos?
21. Sentes que a utilização do smartphone interfere no teu comportamento?

Anexo C

Memória descritiva de entrevistas semiestruturada

(aplicada às crianças as 10 crianças)

Este documento consiste num instrumento de recolha de dados qualitativos com base em dois questionários, já implementados, com vinte e quatro questões cada e em registos mico etnográficos. Trata-se de um instrumento flexível e adaptável a dez crianças, cinco rapazes e cinco raparigas, um par de cada ano escolar do 2º e 3º ciclos, selecionadas aleatoriamente, com o objetivo de perceber com maior rigor e detalhe a relação com o seu smartphone.

Dadas as características deste público, inquieto e pouco paciente, desejoso de jogar e de estar com os amigos em todos os momentos livres de atividades, foi desenhado um guião de entrevista semiestruturada na expectativa de torna-la densa e profunda. Neste processo, a fim de captar maior atenção e manter o foco até ao final, foram também considerados elementos motivacionais, como acolhimento confortável, apresentação de imagens (cartões para interpretação), quatro degraus (quatro bases e um pin) identificando a posição quanto ao nível da entrevista e, para terminar, um jogo online ou uma demonstração do smartphone à escolha.

A entrevista, apresentada como um jogo, é constituída por quatro níveis distintos, sendo eles complementares em conteúdo e motivação, provocando o aumento do interesse à medida que se passa de nível com o intuito de prender a atenção da criança, criando-lhe expectativa quanto às questões e aos momentos que se sucedem. Assim, no primeiro nível, a criança toma conhecimento da sua seleção, da legitimação da entrevista e da confidencialidade da mesma. O segundo nível consiste na confirmação e validação de dados através de respostas curtas a questões simples e diretas. O terceiro nível, constituído por questões que requerem algum desenvolvimento inerentes a tópicos já abordados, mas que exigem maior aprofundamento ou outros ainda não abordados, O quarto nível integra um jogo de sobrevivência, interativo, via *messenger*; e, por fim, uma demonstração escolhida pela criança entrevistada sobre uma aplicação ou um jogo, (ver guião).

A fim de se obter uma reprodução mais fiel e criar maior impacto no entrevistado, ouvindo a sua voz, a entrevista é gravada através do gravador de voz de um smartphone e fotografadas pelo mesmo equipamento.

Sem criar rigidez nos procedimentos das entrevistas, mas manter uma linha de orientação comum, embora possa haver enviesamentos, uma vez que as crianças são todas diferentes quer física quer psicologicamente, foi desenvolvido um plano semiestruturado para o efeito, conforme se apresenta, bem como grelhas de questões e respostas para facilitar a entrevista, economizando tempo e facilitando a interpretação das mesmas.

Planeamento da entrevista semiestruturada

Identificação da ação	Objetivos Específicos	Estratégias ao longo de toda a entrevista	Orientações/questões
<p>Nível I: 5'</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acolhimento • Informação da seleção • Legitimação da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover um ambiente confortável e seguro; • Assegurar empatia, transparência e confidencialidade; • Garantir importância da entrevista, resultando dados credíveis, densos e profundos; • Certificar o entendimento de todas as informações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar um bom acolhimento: simpatia, trato como se tratasse de um par, com correção e adequação à situação; • Promover uma franca simpatia e empatia; • Utilizar o seu nome conforme gosta de ser tratado; • Adotar a <i>técnica de espelho</i>, imitando alguns gestos e utilizando alguns dos seus termos, sem gozo; • Utilizar as últimas palavras para clarificar, confirmar ou adicionar informação; • Usar um registo simples, afetuoso <i>quanto baste</i>, atento e interessado; • Indicar os objetivos e os passos da conversa após verificar que a criança está consciente do acontecimento; • Valorizar o contributo dela para o êxito do trabalho; <p style="text-align: center;">Estratégias específicas para este nível</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dispor quatro peças e um pin em cima da primeira; • Mostrar três imagens, uma de cada vez: chapéu académico, gravação de voz e confidencialidade para interpretação; • Solicitar a sua interpretação; • Confirmar a intencionalidade da escolha de cada uma das imagens; 	<ul style="list-style-type: none"> • Está tudo bem contigo? Tens utilizado muito o teu telemóvel? • Como correu o teu dia hoje? Trouxeste TPC? Precisas da minha ajuda, para ser mais rápido? • Imagina que esta conversa se tratava de um jogo com vários níveis. Se conseguires chegar ao fim com sucesso, podes jogar ou demonstrar algo do teu interesse jogar/aceder à tua <i>app</i> favorita, o que te parece? • Lembras-te dos questionários online que respondeste sobre a tua relação com o teu telemóvel? Eu achei as tuas respostas tão interessantes que precisava de confirma-las uma vez que já passaram três meses. Se estiveres interessado, ajudas-me a entender melhor algumas das respostas, pode ser? • Devido à minha dificuldade de conversar com todos os colegas, tu foste um dos selecionados, refere alguns critérios de seleção que tive de usar? • Eu sei que gostas de ter bons resultados escolares. imagina que esta conversa era uma entrevista, tinhas de me entrevistar. Como era para avaliação, como gostarias que eu me comportasse e respondesse? • O que significam para ti estas imagens? • Dada a importância das tuas respostas para o meu trabalho, eu quero prestar toda a atenção ao que tens para me dizer ou ensinar, para isso queria pedir-te autorização para gravar a nossa conversa. No fim, vais poder ouvi-la, pode ser? • Mal começámos, eu já estou a contar que vou aprender muito contigo e no final vou achar que

			não podia ter feito melhor escolha.
Nível II			
Objetivos gerais: Confirmar e validar os dados previamente obtidos			
Identificação da ação	Objetivos Específicos	Estratégias	Questões
Nível II – 10' Validação	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmar os dados referentes ao momento da receção e acolhimento do <i>smartphone</i>; • Conhecer o histórico: antes e depois de ter telemóvel; • Perceber a importância do <i>smartphone</i> para esta criança e o que faz com ele; • Perceber o que mais importa para a criança: características externas, funcionalidades ou ambas; • Perceber se o aspeto valorativo e simbólico é igual ao seu par ou se varia com o género, interesses, tendências e educação; • Obter respostas completas; • Aproveitar todas as oportunidades; • Promover condições para obter a melhor informação possível jamais obtida; 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar os parabéns pelo sucesso do primeiro nível; • Desafiar a atingir com igual sucesso o segundo nível, deslocando o pin para a segunda peça; • Explicitar que as oito primeiras questões pedem resposta aberta, mas curta ou então fechada, de carácter objetivo. • Chamar especial atenção para as últimas cinco questões, são de carácter mais subjetivo e exigem um pouco mais de aprofundamento (ver quadro II) • Não interromper, pelo contrário estimular o desenvolvimento e prestar toda a atenção, usar a <i>técnica do eco</i> para confirmar toda a informação prestada; • Informar que nível II da entrevista chegou ao fim; • Convidar a criança a passar para o Nível III; • Agradecer a colaboração até aqui prestada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ver grelha de perguntas: Quem deu? Quando recebeste? Porque recebeste? Quantos já tiveste? Quem escolheu? O que mais valorizas no teu telemóvel? O que fazes com ele? Tens algum <i>website</i>? Quanto tempo passas com ele? Passas mais tempo no período letivo ou não letivo? Tens alguns cuidados especiais, porquê? Como o tratas? Qual a sua importância para ti? Já alguma vez pensaste na tua importância para ele? Como te sentirias viver sem <i>smartphone</i>?

Identificação da ação	Objetivos Específicos	Estratégias	Questões
<p>Nível III - 30' Aprofundamento da informação: carácter simbólico e emocional do smartphone</p>	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o dia a dia de cada criança; 	<ul style="list-style-type: none"> Manter a motivação e interesse da criança até ao fim; Valorizar a sua colaboração, atitude e comportamento exemplares até ao momento; 	<ul style="list-style-type: none"> A tua relação com o teu smartphone varia com os dias da semana? Como é o teu dia a dia com o teu smartphone, desde que te levantas até te deitares?
	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer o tipo de utilizador de cada criança; 	<ul style="list-style-type: none"> Informar que este nível é constituído por onze questões um pequeno jogo de sobrevivência interativo e uma demonstração do que quisesse: um jogo, construção de um <i>vlog</i>¹⁷, visionamento de uma serie ou de um episódio de uma série; 	<ul style="list-style-type: none"> Define o tipo de utilizador que pensas ser? Dependes muito ou pouco? És moderado ou tens dias?
	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer que usos efetivos e predominantemente a criança faz com o seu smartphone no dia a dia; 	<ul style="list-style-type: none"> Gravar e anotar na grelha apropriada são estratégias fundamentais; À medida que se atinge o meio do questionário, informa-se que a entrevista já está a caminha para o fim e que este será sucedido de um jogo; 	<ul style="list-style-type: none"> No teu dia a dia, que apps, plataformas, redes sociais mais utilizas? Quando e onde? Quais são as pessoas com quem mais partilhas essas ferramentas?
	<ul style="list-style-type: none"> Perceber o caráter de imprescindibilidade do equipamento; 		<ul style="list-style-type: none"> Já alguma vez te esqueceste de alguma coisa? O quê? Caso não tenhas contigo o teu smartphone, sentes falta dele? O que fazes nessas situações para o reaver?
	<ul style="list-style-type: none"> Perceber se a utilização do smartphone aumenta ou diminui de acordo com alguns fatores (ex. testes, aulas, férias, fins de semana, conflitos pessoais ou familiares) 		<ul style="list-style-type: none"> A utilização do smartphone aumenta ou diminuem com testes, estudo, problemas ou outro fator? Geres a utilização de forma voluntária ou involuntária?
	<ul style="list-style-type: none"> Saber se a criança reconhece alterações de atitudes e comportamentos que possam ser desencadeados pela utilização do <i>smartphone</i> (variações de humor, 		<ul style="list-style-type: none"> Reconheces alterações de atitudes e comportamentos que possam ser desencadeados pela utilização do <i>smartphone</i>, como: variações de humor, valorização pessoal, baixa autoestima, agressividade, irritabilidade?

¹⁷ Um **vlog** (em inglês **videoblog**, **videolog** ou abreviadamente **vlog**) é uma variante de *weblogs* cujo conteúdo principal consiste de vídeos. Com estrutura geralmente similar a *weblogs* e *fotologs*, possui atualização frequente e constitui-se como um *site* pessoal, mantido por uma ou mais pessoas. Os vídeos são exibidos diretamente em uma página, sem a necessidade de se fazer *download* do arquivo.

	<p>valorização pessoal, baixa autoestima, agressividade, irritabilidade);</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> • Saber que aprendizagens são adquiridas ou desenvolvidas através das <i>app's</i>, plataformas, redes sociais, jogos, etc.; 		<ul style="list-style-type: none"> • Achas que aprendeste algo através das <i>app's</i>, plataformas, redes sociais ou jogos? • Que aprendizagens já conseguiste fazer com a utilização do teu smartphone?
	<ul style="list-style-type: none"> • Entender que competências pessoais são adquiridas e desenvolvidas nesta relação; 		<ul style="list-style-type: none"> • Como te sentes pessoalmente com o teu smartphone? • Que tipo de relação tens com o teu smartphone? • Que competências tens adquirido ao nível pessoal? • Sentes-te mais extrovertido ou introvertido, mais social ou mais isolado? Justifica.
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a intervenção dos pais na relação da criança com o seu <i>smartphone</i>; 		<ul style="list-style-type: none"> • De que forma os teus pais interferem na tua relação com o teu smartphone? • Estimulam-te a usar, castigam-te, impõe-te regras, ignoram ou são indiferentes? • O que achas da sua intervenção?
	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a tríade relacional: criança, pares e <i>smartphone</i>; 		<ul style="list-style-type: none"> • Como sentes a tua relação com os teus amigos e o teu telemóvel? • Achas que é um meio de conflito, de ajuda ou não tem qualquer influência? • Achas que este dispositivo é um meio de discriminação ou de agregação social? • Já alguma vez te sentiste constrangido com a utilização do teu smartphone ou com o modelo do teu dispositivo?
	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se a relação da criança com o seu smartphone interfere no desempenho escolar. 		<ul style="list-style-type: none"> • Achas que a utilização do smartphone interfere no teu desempenho escolar? • Em caso de estudo, precisas que alguém te oriente na gestão do teu smartphone ou tu própria geres essa utilização?

Nível IV

Objetivos gerais:

Perceber a importância e o carácter de (im) prescindibilidade do smartphone na vida da criança;
 Conhecer um dos domínios da criança sobre o seu smartphone.

Identificação da ação	Objetivos Específicos	Estratégias	Situações
<p>Nível IV Aplicação e demonstração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a importância do smartphone para a criança • Compreender o carácter de (im) prescindibilidade do smartphone na vida da criança; 	<ul style="list-style-type: none"> • Felicitar a criança pelo comportamento e atitude até ao momento; • Mudar o pin e de nível; • Usar o telemóvel para manter a motivação e interesse de chegar ao fim; • Jogar um de superação e sobrevivência; • Fazer questões exploratórias sobre as tomadas de decisão, ao mesmo tempo que responde; 	<p>(Ver grelha de jogo)</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as emoções e sensações presentes no domínio do smartphone pela criança; • Perceber o nível de concentração e de abstração no domínio do seu smartphone; • Perceber como quando e com quem a criança adquiriu as suas competências digitais; • Conhecer a sua avaliação enquanto utilizador; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observar atentamente todos os passos da demonstração; • Percecionar os sentimentos e as emoções, através de perguntas exploratórias enquanto joga ou domina o seu dispositivo; • Questionar: quando e como foram adquiridas e com quem foram adquiridas as competências digitais do seu smartphone • Percecionar através da manipulação do equipamento, das funcionalidades deste, as competências digitais que já adquiriu; • Questionar todos os passos que oferecerem dúvidas 	<p>(ver grelha de respostas)</p>

Anexo D – Guião de entrevista semiestruturada

Entrevista nº _____	Data: ____/____/____	Local: _____	Gravada: S / N
Nome: _____	Idade: _____	Ano: _____	

Tema: A relação das crianças com os seus *smartphones* (a dimensão simbólica e emocional)

<p>Nível I</p> <p>Objetivos: motivar, acolher e informar sobre os procedimentos da entrevista</p>
--

<p>Nível II</p> <p>Objetivos: Confirmação e validação dos resultados obtidos nos Questionários I, II e registos diários</p>
--

Questões	Orientação de respostas		
1. O teu primeiro <i>smartphone</i> era:	Novo?	Usado de quem?	
2. Quantos <i>smartphones</i> já tiveste?	1	2	3 ou mais
3. O teu <i>smartphone</i> foi...	Pres. aniversário	Recompensa	Outro
4. Qual o objetivo do teu <i>smartphone</i> ...	inicialmente?	e	atualmente?
5. O que mais gostas no teu <i>smartphone</i> ?	Características físicas	Funcionalidades	
6. Quantas horas costumavas passar, em média, com o teu <i>smartphone</i> ?	P. Letivo	P. N. Letivo	
7. Quais as aplicações que mais utilizas?	Para comunicar	Para Jogar	De redes sociais
	Outros		
8. Qual é a tua frequência de utilização do <i>Youtube</i> ? O que procuras?	Raramente para...	Às vezes para...	Com frequência para...
9. Tens algum <i>website</i> ?			
10. Como vês o teu <i>smartphone</i> ? O que ele representa para ti? Justifica.			

Entrevista _____

Local: _____

Gravada: S / N

Nome: _____ Idade: _____ Ano: _____

Nível III

Objetivos gerais:

Conhecer detalhada e aprofundadamente a relação simbólica e emocional da criança com o seu smartphone

Responde às seguintes questões de forma completa:

Relação pessoal

1. Como é o teu dia a dia com o teu smartphone, desde que te levantas até que te deitas?
2. Achas que dependes muito ou pouco do teu *smartphone*? És moderado ou tens dias?
3. Caso te esqueças do teu smartphone, sentes falta dele?
 - a) O que fazes nessas situações: Não fazes nada, pedes a um dos pais, aos amigos, arranjas maneira de ir a casa busca-lo?

Relação com a escola

4. Como varia a utilização do smartphone? (aumenta ou diminui com testes, estudo, problemas ou outro fator)
5. Como geres o tempo de utilização (duração e momento em relação ao estudo e/ou atividades) e espaço de utilização do teu smartphone? Tu próprio controlas ou precisas da ajuda de pais, professores, monitores ou outros?
6. O regulamente da tua escola não permite usar telemóvel na sala de aula, o que achas desta medida?
7. Achas que a utilização do smartphone interfere no teu desempenho escolar? (concentração no estudo, no tempo de estudo)
 - a) ajuda-te;
 - b) prejudica-te;
 - c) é irrelevante.

Relação familiar

8. Qual papel dos pais na tua relação com o teu smartphone?
 - a) Advertem-te para os perigos;
 - b) Confiam, por isso são indiferentes;
 - c) Controlam-te o que fazes com ele;
 - d) Impõem-te regras de utilização;
 - e) Quando não cumpres, castigam-te? O que achas da sua intervenção?

Relação pessoal-tecnológica

9. Recorres à ajuda do teu smartphone para estudo e trabalhos ou serve apenas para entretenimento?
10. Que aprendizagens já conseguiste fazer com a utilização do teu smartphone?
11. Quem te costuma ensinar a mexer no teu smartphone?
12. Ao nível pessoal (confiança, segurança, liberdade, sociabilidade) que competências sentes teres adquirido com ajuda dele?

Relação social

13. Qual o contributo do teu smartphone na relação com os teus amigos? (fortalece ou é gerador de conflitos) Dá-me exemplos de episódios ou situações que se tivessem passado contigo.
14. As relações de amizade que tens, algumas delas foram criadas através do teu smartphone? Como e quando aconteceram? Tens mantido, já perdeste alguns ou tens novos contactos?
15. Que tipo de relação manténs com esses amigos “cibernautas”? Falam de assuntos pessoais ou apenas relacionados com os assuntos que acabaste de referir? Quando falam?
16. Conseguias viver sem telemóvel?

Anexo E – 1º abordagem individual ao grupo de 10 entrevistados (abril 2018)

Ano	ID Aluno	Sit. parental	Hobbies	Utilidade (ordem)	Tempo	Lugares do smartphone	Símbolo que representa	Objeto de manipulação
5ºano	M C 11 anos	Fam.Nuclear Hab Sup.	Futebol Jogar Escuteiros	Jogar Comunicar, pesquisar	3h-3h30	Sala e mochila	Responsabilidade/ Peixe	Desemp. Escolar comporta/
	MS 11 anos	Fam.Recons truída Hab 12º NO	Zumba Jogos, vídeos focas	Divertir Comunicar Criar Segurança	3h - 5h	Quarto, "almofadinha" e mochila	Amigo especial Foca	Desemp. Escolar comporta/
6ºano	FY 12 anos	Fam.Nuclear Imigrantes chineses	Jogar Desenhar	Jogar comunicar	3h - 5h	Quarto, mochila	Objeto muito valioso Cão; desenvolvimento pessoal	Desemp. Escolar. comporta/
	MM 12 anos	Fam.Recons truída Hab 12º NO	Representar Está no telemóvel a criar	Comunicar Criar Trabalhar	2h-3h	Quarto, sítio especial ou mão	Amigo c/ quem brinca; dá boas notícias e proteção;	Não!
7ºano	MA 13 anos	Fam. Nuc Hab Sup.	Jogar telemóvel	Jogar comunicar	6h-17h	Quarto, mochila	Obj. preferido, facilitador, Pokemon	Não aceita
	MIC 13 anos	Fam.Recons truida. Hab 12º NO	Redes sociais. Zumba	Divertir, comunicar	5h-10h	Quarto, mão	Obj indispensável <i>Betty Cooper</i>	Não aceita
8ºano	RB 14 anos	Fam. Nuclear Hab 12º	Jogar Pescar Futebol	Jogar Ver noticias pesquisar	3h-6h	Quarto, mão, mochila	Obj. Valioso responsabilidade	SOS
	CV 14 anos	Fam. monoparental Hab Sup	Ver series, dormir	Ver series Ouvir música comunicar com amigos que estão longe	4h-10h	Quarto, mão, mochila	Obj. importante, aproxima as pessoas, Valioso e companheiro no tempo livre	Não
	AM, 15 anos	Fam. Nuclear Hab Sup./12º	Jogar Arbitrar	Jogar e comunicar	2h-6h	Quarto, mão, mochila	Meio de comunicação e de diverti/	SOS

9º ano	B.F. 15 anos	Fam. Nuclear Hab 12º	Ouvir música Brincar c/ cães	Ouvir música e comunicar	3h max	Quarto, mão, mochila	Companheiro para as saídas	Não
--------	-----------------	-------------------------	---------------------------------	-----------------------------	--------	----------------------	-------------------------------	-----

Quadro resumo dos dados obtidos nos registos diários e questionários – 10 crianças (abril-junho 2019)

Dimensão Pessoal			Dimensão Tecnológica e simbólica				Dimensão familiar	
Ano	ID Aluno	Hobbies	Utilidade (ordem)	Temo de utilização	Espaço de guarda	Símbolo	Ambiente familiar	Telem. objeto de controlo e de manipulação
5ºano	MC 11 anos	Futebol Jogar Escuteiros	Jogar Comunicar; pesquisar	3h-3h30	Sala e mochila	Responsabilidade/ Peixe	Pais dividem o tempo com ele e com a irmã.	Controla muito, comunica faz chantagem c/ telem. pelo desempenho Escolar e Comportamento
	MS 11 anos	Zumba Jogos, vídeos focas	Divertir Comunicar Criar Segurança	3h - 5h	Quarto, “almofadinha” e mochila	Amigo especial Foca	Mãe presente e atenta, faz atividades com ela	Controla, comunica faz chantagem c/ telem. pelo desempenho Escolar e Comportamento
6ºano	FY 12 anos	Jogar Desenhar	Jogar comunicar	3h - 5h	Quarto, mochila	Objeto muito valioso Cão; desenvolvimento pessoal	Os pais trabalham muitas horas fora (chineses)	Controla pouco: comunica faz chantagem c/ telem. pelo desempenho Escolar e Comportamento
	MM 12 anos	Representar Estar no telemóvel a criar	Comunicar Criar Trabalhar	2h-3h	Quarto, sítio especial ou mão	Amigo c/ quem brinca; dá boas notícias e proteção;	Pais atentos e preocupados, as vezes demais	Controla e comunica muito Não usa o telem. Como objeto de castigo
7ºano	MA 13 anos	Jogar telemóvel	Jogar comunicar	6h-17h	Quarto, mochila	Obj. preferido, facilitador, Pokémon	Pais presentes Desconhecem a sua atividade de madrugada	Pais tentam filho não aceita chantagem ou manipulação
	MIC 13 anos	Redes sociais. Zumba	Divertir; comunicar	5h-10h	Quarto, mão	Obj indispensável <i>Betty Cooper</i>	Pais ocupados Mica tem muita liberdade	Pais tentam filho não aceita chantagem ou manipulação
8ºano	RB 14 anos	Jogar Pescar Futebol	Jogar Ver noticias pesquisar	3h-6h	Quarto, mochila mão,	Obj. Valioso responsabilidade	Pais atentos, presentes e preocupados	Controla, comunica faz chantagem c/ telem. pelo desempenho escolar e Comportamento
	CV 14 anos	Ver séries; dormir	Ver series	4h-10h	Quarto, mochila mão,	Obj. importante, aproxima as pessoas,	Pais separados,	Comunica, mas não controla nem manipula

			Ouvir música comunicar com amigos que estão longe			Valioso e companheiro no tempo livre	mãe trabalha por turnos. Passa muito tempo sozinha	
9ºano	AM, 15 anos	Jogar Arbitrar	Jogar e comunicar	2h-6h	Quarto, mão, mochila	Meio de comunicação e de diverti/	Pais presentes e atentos	Controla, comunica faz chantagem c/ telem. pelo desempenho Escolar e Comportamento
	B.F. 15 anos	Ouvir música Brincar c/ cães	Ouvir música e comunicar	3h max.	Quarto, mão, mochila	Companheiro para as saídas	Pais em separação	Não

Anexo F – Focus Group

Grelha resumo de observação de Focus Group 5º e 6º e 7º ano anos abril 2019 – período letivo

Objetivos:

Duração da sessão: 30 minutos

- Conhecer a relação das crianças do 5º e 6º e do 7º ano com o seu smartphone;
- Entender as suas perceções quanto à importância, à utilização e ao tempo de utilização;
- Conhecer as perceções da criança quanto ao relacionamento familiar com o telemóvel.
- Conhecer outros assuntos que apresentassem relevância de estudo e que pudessem ser explorados através de outras ferramentas.

Questão

- 1 O que representa para vocês o vosso smartphone?
- 2 Qual é a importância e utilidade dos vossos smartphones?
- 3 Se o vosso telemóvel é um objeto muito importante, quais são os cuidados que têm com ele, onde o guardam, como o transportam?
- 4 A propósito da CR dizer que às vezes não consegue dormir, acham que o telemóvel pode ser um refúgio ou um confessor para os momentos difíceis?
- 5 E com os pais, há problemas? Os pais ameaçam castigar-vos com o telemóvel?
- 6 Impõem regras?
- 7 Costumam partilhar os vossos problemas ou outros assuntos privados com amigos através do telemóvel?
- 8 E com os pais, há problemas?
- 9 Os pais ameaçam castigar-vos com o telemóvel? Impõem regras?
- 10 Costumam partilhar os vossos telemóveis uma com as outras?
- 11 Como personalizam o vosso Smartphone e porquê?
- 12 Que outros assuntos de interesse relacionados com o telemóvel, gostariam de discutir?

