

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



**Jéssica Castro Nogueira**

**“Sites de *Obaid*”: o que incomoda as crianças na internet**

**Dissertação de Mestrado**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Zena Winona Eisenberg

Coorientadora: Prof<sup>a</sup> Rosália Maria Duarte

Rio de Janeiro  
Abril de 2016



**Jéssica Castro Nogueira**

**“Sites de *Obaid*”: o que incomoda as  
crianças na internet**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup> Zena Winona Eisenberg**

Orientadora

Departamento de Educação – PUC –Rio

**Prof<sup>a</sup> Rosália Maria Duarte**

Coorientadora

Departamento de Educação – PUC –Rio

**Prof<sup>a</sup> Cristina Monteiro Pereira de Carvalho**

Departamento de Educação – PUC –Rio

**Prof<sup>a</sup> Rita Rezende Vieira Peixoto Migliora**

Departamento de Educação – UCP

**Prof<sup>a</sup> Denise Berruezo Portinari**

Cordenador Setorial do Centro de  
Teologia e Ciências Humanas  
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de Abril de 2016

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

### **Jéssica Castro Nogueira**

Graduou-se em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atua na área de Educação, com interesse nas áreas de: Tecnologias, Mídia e Educação; Formação de Professores e; Desenvolvimento Humano.

#### Ficha Catalográfica

Nogueira, Jéssica Castro

“*Sites de Obaid*”: o que incomoda as crianças na internet / Jéssica Castro Nogueira; orientadora: Zena Eisenberg; coorientadora: Rosália Duarte. – 2016.

95 f.: il. (color.) ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Criança e Internet. 4. Medo. 5. Incômodos online. 6. Riscos e segurança na Internet. I. Eisenberg, Zena. II. Duarte, Rosália. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

## Agradecimentos

A Deus, Oxalá, Buda, Jeová, Alá, Guaraci, Brahma, ou como queiram denominar as forças espirituais, que me ajudaram, guiaram e não me faltaram nos momentos difíceis.

À minha família, em especial minha mãe, Claudia, pelos sacrifícios feitos ao longo desses anos. A minhas irmãs, Juliana, Gabriela e Maria Eduarda, pelos seus sorrisos e pequenas palavras de incentivo no dia a dia. Ao meu pai, Claudio, e ao meu padrasto, Sergio, por serem compreensivos comigo.

Ao meu grupo de pesquisa, Grudhe, que tanto contribuiu para o meu trabalho desde a construção do projeto e que me apoiou nessa jornada. Em especial a: Janete Lyra, que na escrita e elaboração do trabalho esteve sempre atenta e disposta; Juliana Jandre, que se dispôs a ensinar e sem suas aulas não teria conseguido; Wagner Dias, que sempre foi um grande exemplo; Cátia Papadopoulos, que me ajudou muito a pensar e refletir; Maria Mattos, que com sua tranquilidade ajudou-me a me acalmar; meu querido trio Reginas: Ana Carolina, Daniele e Grazi, sempre dispostas a ajudar; Liliane Albuquerque, com quem desde o início pude contar nas trocas; Diana, que me ajudou no momento do desespero.

À minha orientadora, Zena, por acreditar quando me faltavam palavras, me apoiar e incentivar durante todo o trajeto, pelas grandes contribuições e por me ensinar a arte de pesquisar. Essa parceria começou há cinco anos, e me fez encontrar meu lugar na educação e a paixão por pesquisar.

À minha coorientadora, Rosália, a quem somente próximo ao final fiz esse pedido e, mesmo sendo contrária à ideia, aceitou. Sua contribuição foi fundamental para chegar até o fim. Sou muito teimosa e deveria ter lhe escutado antes. Agradeço pela insistência, ensinamentos e por ter me feito repensar sobre meu projeto.

Ao CNPq, à Capes e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, aos funcionários e corpo docente, pela ajuda e pelos ensinamentos.

Aos meus colegas de turma do mestrado, com os quais pude contar com as trocas e o apoio; sem cada um de vocês o mestrado não seria o mesmo. Desde as discussões em sala aos papos informais, me ajudaram a olhar para a educação de uma forma melhor, em especial: Carolyna, Laryssa e Rômulo.

Aos meus amigos, por entenderam minha ausência nesse tempo e me incentivarem, ajudando com a visão de quem estava de fora e me resgatando quando preciso, em especial à Camila, Karla, Juliana, Nathalia, Renata e Simone. Bruna, que me ajudou e soube o obaid que estava enfrentando.

Às professoras que participaram da banca examinadora, Cristina Carvalho e Rita Migliora: pela compreensão, olhar atento e contribuições ao trabalho. Em especial à professora Cristina, que primeiro me fez repensar meu projeto e durante as análises me ajudou, inspirou e ensinou muito. Certamente esta dissertação não seria a mesma sem o seu olhar.

## Resumo

Nogueira, Jéssica Castro; Eisenberg, Zena. “*Sites de Obaid*”: o que incomoda as crianças na internet. Rio de Janeiro, 2016. 95 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa teve como intuito verificar quais os principais incômodos e medos de crianças na internet. Foi realizada uma análise de conteúdo da pergunta “O que incomodaria ou chatearia crianças de sua idade na internet”, parte da pesquisa *TIC Kids Online Brasil*, realizada pelo Cetic.Br. Os dados analisados contemplaram uma amostra de 1.580 crianças com idades entre 9 e 16 anos em todo o território nacional, no ano de 2012. As respostas foram analisadas com o *software* ATLAS.ti. Entre os principais resultados, foi observado que o maior incômodo dos respondentes é a conduta das pessoas na internet, através de xingamentos, agressões verbais, invasão de privacidade, entre outros. Esse tipo de comportamento sugere uma possível falta de ética perante o ambiente virtual. Já o conteúdo mais citado foi a pornografia, sendo o mais frequente entre adolescentes e crianças mais velhos – possivelmente demonstrando que esse tipo de conteúdo está disponível e de fácil acesso mesmo sem o interesse nele. Já entre os mais novos, há uma concentração das respostas em torno de conteúdos assustadores – algo já esperado, considerando pesquisas anteriores. Em relação aos medos, coisas assustadoras foram mais citadas, seguido de pessoas desconhecidas. A dissertação indica ser necessária a reflexão sobre a importância da mediação tanto parental quanto institucional no uso e acesso à internet das crianças, por meio de um trabalho coletivo que os conscientize e ajude a lidar com os riscos e as situações citadas por eles.

## Palavras-Chave

Criança e internet; medo; incômodos *online*; riscos e segurança na internet.

## Abstract

Nogueira, Jéssica Castro; Eisenberg, Zena (advisor). *“Obaid sites”*: things that bother children on the internet. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. 95 p. Masters dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research was intended to understand the most common annoyances and fears children face on the internet. To answer that, we analyzed their responses to the question “What would bother or upset children your age on the internet?”, which is part of the survey TIC Kids Online Brazil, conducted by Cetic.Br. The data were analyzed from a sample of 1,580 Brazilian children with ages between 9 and 16 years, in 2012. The answers were analyzed using ATLAS.ti software. Among the main results, it was observed that the biggest annoyance respondents found was coded as “people who conduct acts” that are considered inappropriate, such as name calling, verbal aggression, invasion of privacy, and so on. This kind of behavior indicates a possible lack of ethics to the virtual environment. The content that was cited the most was pornography, being the most frequent among kids - possibly an indication that this type of content is affordable and easily available, even if you have no interest in it. Among the younger children, there is a concentration of responses around scary content - which corroborates previous research. The scary thing that was most often cited was being contacted by strangers. This work brings out the importance of parental and institutional mediation in children’s use of the internet, through a collective work that can bring awareness and help them cope with the risks and situations pointed out by them.

### **Keywords:**

Children and the internet; Fear; Online annoyances; Risks and safety on the internet.

## Sumário

Introdução	14
1 Revisão teórica	19
1.1. Definindo conceitos	19
1.1.1. Emoções: medo	21
1.1.2. Mediação	25
1.1.3. Risco <i>online</i>	29
2 Estudos anteriores	34
2.1. Mídias e infância	34
2.2. Acesso e uso	36
2.3. Riscos	40
2.4. Medos	42
3 Metodologia de análise	45
3.1. O programa <i>TIC Kids</i>	45
3.1.1. Rede <i>EU Kids Online</i>	45
3.1.2. Cetic.br	46
3.2. Questionário <i>TIC Kids Online Brasil</i>	48
3.3. Dando início à análise de dados	49
3.3.1. Questão aberta	49
3.3.2. Questões fechadas	50
3.4. Análise da questão aberta	51
3.4.1. Famílias de códigos	52
4 Resultados	55
4.1. Famílias	55
4.2. Idade	61
4.3. Gênero	63
4.4. Plataformas e códigos coocorrentes	70
4.5. Medos	74
4.6. Nuvem de palavras recorrentes	79
5 Conclusões	81
6 Referências:	86
7 Apêndice	91



7.1. Apêndice 1- Manual de códigos – Tic Kids Brasil 2012	91
7.2. Apêndice 2- Quadro com esquema de mudança por gênero e idade dos temas citados na idade anterior.	95

## Lista de tabelas

Tabela 1 – Frequência das famílias	56
Tabela 2 – Cinco códigos mais presentes	56
Tabela 3 – Códigos mais presentes na família Risco de Conduta	57
Tabela 4 – Códigos mais presentes na família Risco de Conteúdo	58
Tabela 5 – Códigos mais presentes na família Percepção de Sexo	58
Tabela 6 – Códigos mais presentes na família Percepção de Violência	59
Tabela 7 – Códigos mais presentes na família Risco de Contato	59
Tabela 8 – Códigos mais presentes na família Risco Tecnológico	60
Tabela 9 – Distribuição das respostas por idade e sexo	61
Tabela 10 – Plataformas mais citadas	70
Tabela 11 – Distribuição dos principais códigos associados à plataforma Vídeo	71
Tabela 12 – Distribuição dos principais códigos associados à plataforma Foto	72
Tabela 13 – Distribuição dos principais códigos que são citados juntamente com o código Pornografia	73
Tabela 14 – Distribuição dos principais códigos que são citados juntamente com o código Agressão verbal	73
Tabela 15 – Distribuição dos principais códigos que são citados juntamente com o código Inadequado	73
Tabela 16 – Distribuição dos principais códigos que são citados juntamente com o código Violência	74
Tabela 17 – Distribuição dos principais códigos que são citados juntamente com o código Amigo desconhecido	74
Tabela 18 – Distribuição de Jogos de assustar por gênero/idade	78

## Lista de quadros

Quadro 1 – Distribuição dos códigos nas famílias	54
Quadro 2 – Cinco códigos mais presentes por idade	62
Quadro 3 – Distribuição dos três principais códigos citados pelos meninos entre todas as idades	68
Quadro 4 – Distribuição dos três principais códigos citados pelas meninas entre todas as idades	69

## Lista de figuras

Figura 1 – Fatores relacionados aos riscos e oportunidades	31
Figura 2 – Classificação de riscos <i>EU Kids</i>	32
Figura 3 – Organograma do CGI	46
Figura 4 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 9 anos	63
Figura 5 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 10 anos	64
Figura 6 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 11 anos	64
Figura 7 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 12 anos	65
Figura 8 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 13 anos	65
Figura 9 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 14 anos	66
Figura 10 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 15 anos	66
Figura 11 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 16 anos	67
Figura 12 – Nuvem de palavras mais recorrentes	80

Que coisas na internet incomodariam ou chateariam pessoas da sua idade?

*Desconhecido saliente falando saliência. Isso acontece quase todos os dias.*

(Menina, 12 anos)

*Senhores e senhoras taradas.* (Menina, 16 anos)

*Sites de obaid que assustam crianças.* (Menino, 13 anos)

## Introdução

A internet foi criada nos anos 1960 pelos militares americanos com o intuito de manter o sistema de computadores em rede, em caso de ataque nuclear. Entre as décadas de 1980 e 1990 ela foi utilizada para pesquisas e pelo ramo civil e somente em meados dos anos 1990 é que se popularizou. O acesso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) cresceu em diferentes países, classes sociais e idades. A internet se apresenta como uma importante ferramenta facilitadora na comunicação entre pessoas de diversos lugares, mesmo os mais distantes, na divulgação e discussão de informações. É também essencial para movimentos sociais, para empresas e para o lazer, uma vez que possibilita inúmeras formas de distração e comunicação ampliada. No entanto, se por um lado temos os benefícios que o acesso a esse meio permite, existem também preocupações, visto que há conteúdos oferecendo tanto oportunidades quanto riscos aos usuários, os quais estão facilmente ao alcance de todos. Uma criança, por exemplo, pode acessar desde conteúdos educacionais e/ou inofensivos até ilegais ou mesmo prejudiciais a ela.

Considerando o número de crianças que utiliza essas tecnologias, há uma ampla literatura internacional que busca refletir sobre alguns pontos: os conteúdos aos quais elas têm acesso; a violência presente nesses meios; o modo como os programas infantis afetam o seu desenvolvimento moral e sua participação nesses meios, entre outros temas (CARLSSON & FEILITZEN, 1999a; CARLSSON & FEILITZEN, 1999b).

Concomitantemente, órgãos nacionais e internacionais de políticas públicas para a educação vêm demonstrando preocupação com o tema, através de declarações, resoluções, colocando em pauta a discussão sobre o assunto (CARLSSON & FEILITZEN, 1999a; CARLSSON & FEILITZEN, 1999b). Se anteriormente as crianças já tinham amplo acesso às mídias – televisão, rádio, etc. – e à violência presente nelas (BUCKINGHAM, 2007), elas passaram então a participar da rede mundial de computadores, fazendo e refazendo seus saberes e

interações, acrescentando sua dimensão de sujeitos ativos e atores sociais (BARRA & SARMENTO, 2002 apud BARRA, 2004).

Pensar sobre os conteúdos que as crianças estão acessando na internet implica também pensar como eles os compreendem, o que lhes incomoda e como estão reagindo nesse meio. É importante considerar que as crianças acessam a internet desde cedo. Em 2012, 36% das crianças brasileiras apontaram ter seu primeiro contato com a internet aos 9 anos (BRASIL, 2013); já em 2014, esse primeiro contato ocorreu antes dos 12 anos para 74% delas (BRASIL, 2015). Atualmente, 81% das crianças brasileiras entre 9 e 17 anos acessam todos os dias a internet (BRASIL, 2014). Nesse contexto, a segurança desse público ao usar a internet se tornou uma preocupação entre pesquisadores e formuladores de políticas para o setor.

No cenário internacional, a rede *EU Kids Online* – do Laboratório de Estudos de Mídia da *London School of Economics and Political Science* (Media@LSE) – desenvolve, desde 2006, um projeto que visa produzir conhecimento sobre riscos e oportunidades na relação das crianças com a internet. Esse projeto foi elaborado pensando na segurança desses sujeitos na navegação em rede mundial de computadores e com perspectiva de formular propostas para a prevenção de riscos a que eles estão vulneráveis e para ampliar suas possibilidades de se beneficiar das oportunidades que esta oferece. Inicialmente, essa rede era formada por 25 países europeus. Atualmente se constitui de 33 países integrantes e 2 colaboradores, sendo um destes o Brasil, e conta com o financiamento do Programa *EC's Better Internet for Kids*.

Essa rede serviu de modelo para a pesquisa *TIC Kids Online Brasil*, produzida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). Esse centro está vinculado ao Comitê Gestor da internet no Brasil (CGI.br) o qual estabelece e elabora diretrizes estratégicas para o uso e desenvolvimento da internet no Brasil, entre outras atividades. Esse assunto será retomado no capítulo 3 deste trabalho.

Outra instituição brasileira preocupada com a segurança na internet é a Safernet<sup>1</sup>, uma instituição civil brasileira, sem fins lucrativos, criada em 2005 com o intuito de combater a pornografia infantil e a violação dos Direitos Humanos

---

<sup>1</sup> <http://new.safernet.org.br/>

presentes na internet no cenário nacional. Inicialmente seu trabalho era realizado através da Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos e atualmente agrega também o trabalho de prevenção, através da divulgação de dicas de segurança, cartilhas de orientação e a realização de palestras, cursos e oficinas. Ambas as instituições – SaferNet e CGI – estão vinculadas ao Ministério Público.

Há diversos outros órgãos e instituições que se preocupam atualmente com a segurança das crianças na internet. Podemos citar a Microsoft, que possui uma página<sup>2</sup> com orientações para pais e usuários, em geral, sobre como utilizar a internet de forma segura. Há também algumas organizações não governamentais (ONG), como a “Família Mais Segura na Internet”<sup>3</sup> – patrocinada pelo Bradesco – que realiza cursos *online*, palestras presenciais e aulas em escolas e tem o objetivo de tornar obrigatório o ensino sobre Ética e Segurança Digital nas escolas públicas e privadas do Brasil. Outro exemplo é o projeto português “MiudosSegurosNa.Net”<sup>4</sup>, que trabalha com o intuito de promover a segurança *online*, tendo como público-alvo famílias, escolas e comunidades. A Organização das Nações Unidas (ONU), em parceria com a União Internacional de Telecomunicações (ITU), publicou um guia *online*<sup>5</sup> de proteção às crianças. Além disso, o Fundo das Nações Unidas para a Infância<sup>6</sup> (UNICEF) e a AVG<sup>7</sup>, empresa de antivírus, também produzem cartilhas, manuais e orientações para o uso seguro da internet.

Além da questão dos riscos e perigos presentes na rede, outro ponto importante é refletir sobre o que incomoda as crianças na rede e, por trás disso, quais são os seus medos ou preocupações nesse meio. Temos clareza de que em se tratando de medo, são amplas as perspectivas a considerar: psicológicas, neurológicas, sociais, históricas, culturais, entre outras. Do mesmo modo, compreendemos que os medos variam de acordo com a classe social (VILHENA et al., 2011), podendo estar associados a uma experiência prévia, a medos naturais (DAMÁSIO, 1994), medos reais (BAIERL, 2004; 2008) ou a medos imaginários (BITTENCOURT, 2007).

<sup>2</sup> <https://www.microsoft.com/pt-br/security/default.aspx>

<sup>3</sup> <http://www.familiamaissegura.com.br/>

<sup>4</sup> <http://www.miudossegurosna.net/>

<sup>5</sup> <http://www.itu.int/en/cop/Pages/guidelines.aspx>

<sup>6</sup> [http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia\\_30069.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/multimedia_30069.htm)

<sup>7</sup> [http://www.avg.com/content/dam/pdfs/AVG\\_EBOOK-Proteja\\_nossas\\_crianças.pdf](http://www.avg.com/content/dam/pdfs/AVG_EBOOK-Proteja_nossas_crianças.pdf)



Ao acessar a internet sem mediação, as crianças podem ter contato com diversos tipos de conteúdo, inclusive aqueles que podem ser nocivos ao seu desenvolvimento psicológico e moral: fotos, vídeos e *sites* violentos, assustadores ou macabros. Por isso, precisamos ficar atentos ao que elas estão acessando e ao modo como percebem o que veem e leem. A mediação assume, desse modo, um papel fundamental. Mas, qual a mediação mais adequada? Verificar os conteúdos, por um lado, é uma forma de controle dos pais/responsáveis. Porém, para isso, é necessário que eles tenham acesso ao computador e/ou equipamentos utilizados pelas crianças – por isso o lugar que o computador ocupa em casa e se este é um equipamento próprio ou compartilhado tem um peso considerável. Outra opção seria o bloqueio a determinados *sites*. Isto pode ser problemático, uma vez que reduz as oportunidades *online* e restringe as buscas a conteúdos que podem ser inofensivos. Estes são alguns pontos que serão tratados no capítulo 1.

O campo de estudos das mídias e da infância possui diversas ramificações – acesso, consumo, produção, aprendizagem, entre outras – e cada uma flui por vertentes diferentes. Há várias pesquisas relacionadas às redes sociais e seus usos (SOZIO et al., 2014), *ciberbullying* (GARCEZ, 2014), sobre o tipo de acesso (DUARTE et al., 2013) e o modo como as crianças utilizam a internet para produção de conhecimento. Contudo, ao pensarmos que atualmente as crianças passam cada vez mais tempo acessando a internet, seja por lazer, estudos, ou socialização, há uma ampla literatura internacional que olha para o que de fato os incomoda na rede e, por outro lado, nenhuma pesquisa em âmbito nacional.

Por isso, acreditamos na importância desta pesquisa, já que investiga, a partir dos relatos de crianças, quais são seus medos e os riscos a que estão se expondo. Dessa forma, consideramos estar contribuindo com novos pesquisadores que tenham interesse pela área e ainda para que este tema chegue, de fato, às instituições frequentadas pelas crianças.

Pensando nessa cultura digital na qual todos nós estamos inseridos, temos como questões norteadoras: o que incomoda as crianças na internet? Quais medos eles possuem nesse meio?

Buscando responder às perguntas de pesquisa, este trabalho está organizado em seis partes, além desta introdução. No capítulo 1, tratamos dos principais conceitos relativos ao tema em estudo, a saber: as diferentes concepções de infância, ao longo do tempo; no campo das emoções, as diferentes definições de

medo; o risco *online* e a mediação, sendo esta uma forma de favorecer a relação entre a criança e as mídias, de modo que tanto os riscos como os medos sejam elaborados melhor por elas.

No capítulo 2, apresentamos uma breve revisão teórica dos conhecimentos já produzidos sobre a relação entre as mídias e a infância: o uso da televisão e do computador e seus impactos na vida das crianças; o acesso e uso da internet, os riscos mais comuns aos quais os usuários mais novos desta mídia estão expostos e os impactos dos diferentes tipos de mediações parentais.

No capítulo 3, descrevemos o questionário utilizado para obter informações acerca do que as crianças envolvidas na pesquisa concebem como incômodos na internet. Dentro dessas respostas verificamos quais medos e riscos perpassam suas respostas. Esse questionário foi adaptado da pesquisa *EU Kids Online* e, por não estar disponível para consulta, não está presente nos anexos.

No capítulo 4, apresentamos a metodologia de análise de conteúdo utilizada na pesquisa, sendo mais enfatizadas as análises feitas e a forma como categorizamos as respostas dos participantes, utilizando nesta etapa o *software* ATLAS.ti<sup>8</sup>.

No capítulo 5, trazemos os resultados que informam o que dizem as crianças sobre os seus incômodos e medos na utilização da internet, as palavras mais recorrentes em suas respostas, as diferenças por idade, gênero, e as plataformas mais citadas.

Por fim, no capítulo 6, trazemos os resultados obtidos após a análise, buscando relacioná-los aos referenciais teóricos utilizados.

---

<sup>8</sup> *Software* para análises qualitativas de textos, imagens, vídeo e áudios que ajuda a categorizar as respostas e organizar as análises.

# 1

## Revisão teórica

### 1.1. Definindo conceitos

Em um primeiro momento, destacamos que o conceito de infância, criança é fundamental em nosso trabalho, uma vez que é o público com o qual estamos trabalhando. Contudo, definir o conceito de criança é uma tarefa difícil e que vem se modificando ao longo das últimas décadas.

Ariès (1981) aponta as visões antigas de como a sociedade percebia a criança. Ainda na sociedade medieval elas eram vistas como miniadultos e seres frágeis devido à alta taxa de mortalidade. A partir do século XIV, as crianças eram tidas como forma de distração, passando a receber mais cuidados. Já no século XVII, a preocupação se voltou para a moral e o desenvolvimento psicológico da criança.

Diante disso, ao discutirmos sobre elas na atualidade, faz-se necessário considerar essas antigas visões, visto que ainda fazem parte do imaginário de algumas pessoas quando pensam sobre a infância. Contudo, há autores que destacam outras visões sobre a criança e suas necessidades, como é o caso de Piaget (1956) ou Vigostki (2009b). Este último trata sobre a imaginação e criação nesta etapa da vida. Para ele, as crianças representam em suas brincadeiras a reelaboração criativa daquilo que conhecem. A imaginação, para o autor, é a combinação daquilo que já conhecem com novas formas de pensar naquele objeto, sendo as experiências vividas por cada criança um fator essencial para uma imaginação rica, de modo que quanto mais experiências ela tenha, mais conhecerá o mundo, ampliando seu repertório criativo.

Já Piaget foi pioneiro em olhar a criança do seu próprio ponto de vista, buscando compreender como ela raciocina o mundo à sua volta e, portanto, muda com o desenvolvimento. Vigostki (2009a) pontua que Piaget, em sua abordagem, foi um dos primeiros a olhar a criança centrando-se naquilo que ela tem, em suas particularidades e o que seu pensamento tem de peculiar, diferenciando-se das

abordagens anteriores que olhavam para a criança de forma negativa, buscando aquilo que ela ainda não tinha. Sua contribuição para a educação tem grande destaque no cenário brasileiro. Vasconcelos (1996) ressalta como Piaget influenciou na formulação das leis e diretrizes curriculares brasileiras, adentrou nos programas de Graduação e Pós-Graduação de Psicologia e Educação, presente tanto nas disciplinas, como servindo de base para pesquisas. Piaget inspirou inúmeras escolas e, nos anos 1980, o construtivismo baseado em suas ideias e nas de Emília Ferreiro expandiu-se pelo país. Esse período ficou conhecido como “febre construtivista”. Sua teoria teve e ainda tem grande repercussão pelo mundo e se mantém forte no Brasil.

No início da década de 1980, Jenks (2002) discutia o conceito de infância dentro da perspectiva da Sociologia da Infância. O autor apresenta concepção de infância a partir do século XIX, com a ideia de criança selvagem, passando pela perspectiva da Teoria da Socialização até a teoria da Psicologia do Desenvolvimento, com enfoque no paradigma piagetiano. Para o autor, a concepção de infância é uma construção social e não natural, significando, portanto, que varia de acordo com o lugar, o tempo e teóricos adotados. Ele defende que a Sociologia da Infância deveria se apoiar nas práticas constitutivas da criança e de sua relação com o adulto.

Um trabalho que tem se destacado nesta área é o de Corsaro (2011), pois propõe olhar a criança sob seu próprio ponto de vista, tendo o conceito de reprodução interpretativa como base. Nesse modelo, as crianças têm participação ativa e espontânea na cultura, tanto na infância como na vida adulta. O autor realizou, nas últimas três décadas, pesquisas antropológicas com crianças, ouvindo-as e legitimando-as como sujeitos – e não objetos – de pesquisa e produtores de cultura.

Nessa mesma linha, Cruz (2008) discute como as pesquisas realizadas com crianças ainda têm sido feitas sobre elas e não com elas. Como indica a autora, embora o objeto de estudos de muitas pesquisas desde meados do século XX seja a criança, buscando entender seu mundo subjetivo, suas habilidades específicas ou mesmo o desempenho em alguma tarefa, as pesquisas não buscam ouvir o que elas têm para dizer sobre seus julgamentos, desejos e preferências. As crianças pouco têm sido vistas como sujeitos da pesquisa, desacreditando-se de sua capacidade de se expressar. Como afirma a autora, as crianças também são

construtoras de cultura, expressando as peculiaridades de seus contextos, histórias e espaços na sociedade e dando-lhes voz podemos conhecer aspectos fundamentais sobre sua realidade e cultura.

Vale destacar aqui neste estudo os participantes têm idade entre 9 e 16 anos. Como nosso recorte parte da pesquisa *TIC Kids Online Brasil*, baseada por sua vez na pesquisa europeia *EU Kids Online*, com a mesma faixa etária. Staksrud et al. (2009) explicam que o recorte ocorre com base na definição do *Programa EC Safer Internet*, no qual criança são todos indivíduos com menos de 18 anos. Portanto, em nosso trabalho consideramos crianças como a definição do conceito de *kids* da pesquisa *EU Kids Online*, utilizando termos como *meninos* e *meninas* para nos referirmos aos participantes, independentemente da faixa etária em que se encontram.

### **1.1.1. Emoções: medo**

Lewis (2010) defende que é importante explicitar ao que se refere quando está discutindo emoção, uma vez que ela pode estar associada a comportamento, estado, experiência ou estímulos. De acordo com o autor, para que aconteça uma emoção é necessário que ocorram alguns estímulos/eventos que desencadeiam mudanças no estado do organismo (seja enquanto ideia ou no estado fisiológico), por meio de uma fonte externa (social ou não) ou estímulo interno (fisiologia específica ou atividades cognitivas complexas). Ele chama esses estímulos de indutores emocionais e destaca que há um problema ao defini-los como emocionais, pois nem todos os estímulos podem caracterizá-lo e geralmente são definidos pelo senso comum. Outro problema é mensurar as reações fisiológicas com eventos emocionais, uma vez que as pessoas podem não fazer a associação entre eles e por produzirem diversas reações emocionais. Lewis (2010) define estados emocionais como construções inferidas, alterações nas células somáticas ou neurofisiológicas. Há dois pontos de vista para tal: no primeiro, os estados estão associados à ativação de receptores específicos e há uma relação de um para um entre emoção e estado interno; contudo, não há evidências que o comprovem uma vez que as expressões corporais e faciais são exceções. No segundo, os

estados emocionais estão associados a uma resposta geral às tendências ligadas à cognição específica. Nessa linha, a atividade cognitiva é vista como determinante para emoções específicas— a emoção é vista como consequência do pensar. Contudo, alguns autores argumentam que não há uma correspondência direta.

O autor define as expressões emocionais como alterações em que podemos observar mudanças na voz, rosto, corpo, entre outras. Para alguns, é a manifestação dos estados emocionais internos e seu problema consiste na sua veracidade e a influência da cultura e das experiências. A experiência emocional é a forma como os indivíduos interpretam e avaliam as situações, estados emocionais e expressões suas e dos outros. Não é automática e nem consciente, necessita da atenção para se manifestar, dependendo dos processos cognitivos.

Lewis (2010) destaca que os recém-nascidos demonstram algumas emoções, contudo, estas não são amplas. Até o final dos três anos de vida, uma vasta gama de emoções já surge e as experiências e capacidades cognitivas mais elaboradas ajudarão a melhorar a vida emocional. O autor defende que a criança já possui as emoções únicas<sup>9</sup> de nossa espécie e compreender tais pontos é importante para entendermos como a criança lida com o medo e a partir de quando já possui essa noção.

Outro ponto ressaltado pelo o autor é que aprendemos os *scripts* emocionais desde muito cedo, associando um determinado comportamento que devemos ter de acordo com os indutores, de forma sincera ou encenada. Os indutores emocionais podem ser aprendidos para que nos comportemos em diferentes situações ou como função automática de eventos específicos que induzem a emoções específicas. Ou seja, aprendemos a nos comportar de acordo com as situações que nos despertam emoções com as quais vamos aprendendo a lidar.

Lewis (2010) ainda afirma que para Darwin, os comportamentos emocionais são respostas adaptativas a indutores/eventos específicos, tendo a memória um papel fundamental para o desenvolvimento do medo. O comportamento é moldado de acordo com as experiências: se um episódio nos faz temer algo, temos uma reação e, portanto, quando o episódio se repetir, teremos uma emoção associada a isso. Já em relação ao desenvolvimento das experiências emocionais,

---

<sup>9</sup> Essas emoções únicas são aquelas mais complexas que necessitam de capacidades cognitivas mais elaboradas que permitam um conhecimento de si e do outro, tais como orgulho, vergonha, culpa, empatia, constrangimento.

ele aponta que este ainda é pouco compreendido pelos estudos na área, basicamente sendo necessária uma autoconsciência e, portanto, surge geralmente após os 15 meses de idade.

Ainda na linha da psicologia social, Denham (1998) explica que os fatores de socialização interpessoais também contribuem decisivamente para o desenvolvimento das diferenças pessoais na competência emocional, seja ensinando a expressão adequada para determinadas situações, como lidar com as emoções ou mesmo como reagir às emoções dos outros. Os pais têm papel fundamental, tendo irmãos e colegas influência também, porém menor que os primeiros.

Denham (1998) afirma que a competência emocional tem grande impacto sobre a forma como as crianças se envolvem em sociedade, acreditando que é necessário examinar como a competência emocional permite que a criança mobilize os recursos pessoais e ambientais na interação entre pares. A autora defende que os fatores intrapessoais e a socialização da emoção na idade pré-escolar ajudam a entender e regular as emoções.

De acordo com a autora, as emoções de níveis mais baixos ocorrem por toda a vida, contudo, após a infância, o cérebro torna-se mais importante na experiência emocional. Embora a cognição e a emoção não se sobressaiam, há momentos em que uma ou outra toma a liderança e em algumas experiências emocionais são automáticas, não envolvendo a cognição. A autora destaca que a emoção fornece informações que possibilitam tanto a criança quanto as outras pessoas moldarem o comportamento durante ou após a experiência da emoção.

Na linha de reflexão acerca das emoções, Damásio (1994) apresenta duas formas de sentir o medo: uma ligada às nossas experiências e ao nosso meio e a outra aos medos naturais. Desse modo, é possível aprender a temer algo, passar por situações traumáticas que nos façam temê-la ou mesmo ter medo sem necessariamente passar por uma situação de risco, como por exemplo, o medo de altura ou de animais. Segundo o estudo, ambas as formas podem ser superadas com o passar do tempo e podemos vencer nossos medos nos regulando ou por meio de mediação. O autor indica que: a) nosso cérebro aprende com os filtros que vamos criando para classificar cada objeto e a reagir de acordo com o perigo que enfrentamos e; b) embora tenhamos um lado do cérebro mais primitivo e outro mais evoluído, é importante, independente da intensidade de cada pessoa,

sentir medo de certas situações que possam ser perigosas e, assim, agir de forma mais prudente, uma vez que somos colocados em estado de alerta.

Bittencourt (2007) aponta que a violência está atualmente tão presente no cotidiano e nas mídias ao ponto de ter alterado os medos das crianças. A autora indica que os medos tradicionais infantis – bruxas, escuro, fantasmas e outras figuras imaginárias – estão sendo substituídos pelos medos advindos da violência presente no cotidiano. Dessa forma, segundo a autora, em vez da violência ser elaborada, esta passa a ser apenas reencenada em um círculo vicioso.

Partindo desse mesmo ponto, Baierl (2008) diferencia dois tipos de medos presentes em nossa sociedade. Define o primeiro medo como aquele que afeta a vida das pessoas, fazendo-as mudar seu cotidiano, ritmo, trajetos e forma de ocupar a cidade baseado naquilo que é real e vivenciado, um medo singular-coletivo construído. Como exemplo, a autora cita que por medo de assalto as pessoas mudam seus horários, alteram seus trajetos ou diminuem seu círculo social entre a vizinhança.

Já o segundo tipo de medo é aquele pelo qual a pessoa não necessariamente vivencia alguma experiência que a faça temer, mas pelo clima generalizado de insegurança e pela forma como a violência tem sido tratada pelos órgãos públicos e pela mídia, cria-se o medo potencial de se tornar vítima, seja de crimes fatais, roubos ou violência física. Esse é um medo imaginário, mas que tem possibilidade de se tornar real e a pessoa passa a acreditar nisso, alterando também sua rotina e criando uma violência invisível. Observamos que a autora usa o conceito de medo social como aquele que tem sua gênese no singular coletivo:

O medo social é um medo construído socialmente, com o fim último de submeter pessoas e coletividades inteiras a interesses próprios e de grupos, e tem sua gênese na própria dinâmica da sociedade. Medo produzido e construído em determinados contextos sociais e individuais, por determinados grupos ou pessoas, com vista a atingir determinados objetivos de subjugar, dominar e controlar o outro, e grupos, através da intimidação e coerção. Esse medo leva determinadas coletividades, territorializadas em determinados espaços, a temer tal ameaça advinda desses grupos. (BAIERL, 2004, p. 48).

Entedemos, portanto, que o medo tem perspectivas distintas – psicológica, social ou neurológica – e que compreendê-las em sua amplitude ajuda a lidar com as forma que se manifesta. Para nosso trabalho adotamos a concepção de Damásio, em relação às experiências que vivemos moldar nosso comportamento e criarmos filtros que classifica os objetos e nos faz reagir de formas distintas; e



principalmente Baierl e Bittencourt, nas distinções entre medos imaginários e medos sociais.

### 1.1.2. Mediação

Tendo em vista os aspectos presentes na seção sobre emoção e a importância do outro, da cultura e do meio, trazemos nesta seção algumas definições para o conceito de mediação.

Em um primeiro momento, é preciso compreender o que é mediação e como isso interfere na percepção de mundo dos indivíduos. Começamos com a concepção de Vigostki (2007), que possui como influências Marx e Engels. O autor argumenta que a fala cria maiores possibilidades de interação em sociedade, utilizando e envolvendo-se com métodos instrumentais ou mediados (indiretos). Ele aponta que a compreensão do mundo se dá através da linguagem, vista como uma mediação universal. Vigostki (2009a) afirma que é impossível a formação de conceitos sem o pensamento verbal, sendo o signo o meio pelo qual se formam os conceitos.

Para compreendermos melhor o que Vigostki (2007) argumenta trataremos da fala. O autor aponta que para as crianças pequenas a fala tem uma função importante na realização de uma tarefa. Quanto mais complexa a ação a ser desempenhada, maior a necessidade de usar a fala para executá-la, pois esta funciona como um mediador e monitor da tarefa. A fala tem como função controlar o comportamento da criança por meio dos signos.

Entendemos, então, que para Vigostki a compreensão do mundo não é uma ação direta entre sujeito e mundo (S M), mas há instrumentos que medeiam essa relação (S I M) como por exemplo, brinquedos, mobiliário e assim por diante. Dessa forma, toda ação é mediada tanto pela linguagem, quanto pelos instrumentos. Não entramos aqui na mediação pedagógica, frequentemente explorada em Vigostki, uma vez que pretendemos, neste trabalho, explorar outros tipos de mediação.

Partindo para outras perspectivas de mediação, Silva (2013) apresenta um panorama sobre as concepções de mediação nos campos de Educação e Comunicação. Em um primeiro momento, a autora apresenta a importância de

alguns filósofos para a construção deste conceito. Inicia com a perspectiva de Aristóteles de uma mediação não dialética, uma vez que, para este autor, dois extremos são unidos sem a necessidade de um intermediário.

Silva (2013) traz a “Teoria das Mediações”, que tem como idealizadores Serrano, Martín-Barbero e Orozco Gómez. Serrano, segundo a autora, afirma que a mediação estaria associada a um modelo de cultura. Assim, explica que os meios de comunicação possuem poder e medeiam o mundo e o expectador, mostrando para este o mundo como uma determinada realidade a partir da visão desses próprios meios. Silva (2013) apresenta as duas classificações de Serrano de mediação nos meios de comunicação: mediação cognitiva e mediação estrutural.

Para o autor, a mediação cognitiva atua sobre os relatos e oferece formas de compreender o mundo, gerando lendas, mitos, etc. É o tipo de mediação que faz com que o público se reconheça nos relatos que transmitem, confortando-os dessa forma. Nesse tipo de mediação há ainda a relação de banalidade e novidade, produzindo sensações e dando significados de entretenimento e captura de dados – o que fortalece a conexão da mídia com o público (SILVA, 2013, p. 23).

Já o segundo tipo de mediação age sobre os suportes, os quais oferecem ao público modelos de produção de comunicação e têm como elemento os rituais produzidos pela mídia. De acordo com Torres (2008 apud SILVA, 2013), essa fabricação acontece através da repetição contínua, fazendo o público reconhecê-los facilmente e tornando esses relatos estáveis. A mediação das mídias estaria, então, relacionada ao controle social da informação, do que é divulgado, da forma como o fazem e aos grupos que direcionam cada mensagem.

Silva (2013) apresenta, ainda, as definições de mediações múltiplas de Orozco. O autor define quatro tipos de mediação, a saber: a) a mediação individual: associada à parte do indivíduo – suas ideias, pensamentos, etc. Trata-se de uma mediação psicológica, referencial e sociocultural; b) as mediações institucionais: ocorrem nas instituições sociais (escola, família, igreja, etc.) – utilizam recursos como o poder, regras e autoridades para mediar; c) as mediações situacionais: aquelas que acontecem de acordo com o contexto – têm como variáveis o lugar, a companhia, motivações e outros aspectos do momento nas quais acontecem; d) a mediação tecnológica: os meios de comunicação e as suas lógicas implícitas, que influenciam a forma de percepção e interação com a informação.

Martín-Barbero (2009) aponta como elementos principais da mediação a cultura, a política e a comunicação. O autor traz em seu discurso um posicionamento crítico em relação ao lugar que esses elementos assumiram após as transformações da sociedade. Em sua perspectiva, a relação do sujeito com as mídias não é feita de forma direta, mas mediada por quatro instâncias: as instituições, as ritualidades, as mudanças tecnológicas e as sociabilidades. Essas quatro fontes de mediação criam filtros de leitura e de compreensão do que é veiculado nas mídias. Martín-Barbero (2009) reconhece que os meios de comunicação possuem um papel importante condensando e interseccionando as diversas redes de poder e produção cultural. Contudo, afirma que é preciso fugir do pensamento que esses meios são os grandes mediadores entre os indivíduos e o mundo, uma vez que não é unidirecional.

O autor defende que o lugar da cultura está mudando ao mesmo passo que a mediação tecnológica muda, uma vez que esta última atualmente aparece atrelada às novas formas de percepção de linguagem, sensibilidade e escrita. O autor aponta que a escola parou de ser o único lugar onde se legitima o conhecimento e que há novos saberes e formas de conhecê-los – o que se configura como um desafio atual para o sistema educacional, já que muitas vezes o próprio aluno sabe mais do que seu professor a respeito de um determinado conteúdo, através do uso que faz de um aparelho móvel. Martín-Barbero (2006) enfatiza a não neutralidade das tecnologias, uma vez que formam grupos de condensação e interação dos interesses políticos e econômicos, através de mediações sociais e conflitos simbólicos. Elas fazem parte de um novo modo de cidadania, de construir a opinião pública.

Complementando essa discussão sobre mediação, Muniz Sodré (2006) diferencia a midiaticização da mediação, que por sua vez possui sutis diferenças com interação – forma operativa do processo mediador. Para o autor, mediação é fazer a ponte/comunicação entre duas partes – algo que necessita de diferentes tipos de interações. O autor aponta que todas as culturas implicam em mediações simbólicas, seja linguagem, leis, etc. A linguagem é compreendida como uma mediação universal – assim como na perspectiva de Vigostki.

Já a midiaticização é uma ordem de mediações socialmente realizadas – um tipo particular de interação, portanto, a que poderíamos chamar de tecnocomunicações – caracterizadas por uma espécie de prótese tecnológica e mercadológica da realidade sensível, denominada *médium*. (SODRÉ, 20006, p. 20).

A midiatização é vista como uma nova forma de existência humana, com uma cultura própria (tecnocultura). Sodré (2006) define como um tipo particular de interação que chama de tecnomediações, colocando em questão a compreensão da influência e/ou poder da mídia na construção da realidade, com base na interação em tempo real e na possibilidade de criar espaços virtuais/artificiais.

A mídia, para o autor, possui influência e efeitos enquanto (re)estruturadora das percepções e cognições, no emocional e no sensorial, pois perpassa por juízos de natureza, construção de identidade pessoal, gostos e percepção de estética que são construídos.

Um dos principais pontos que aparece nas pesquisas sobre a relação das mídias com as crianças diz respeito à mediação parental. Tal tipo de mediação se refere à forma como os responsáveis – geralmente os pais – lidam com os recursos tecnológicos na vida de seus filhos. Essa concepção pode ser explicada por Ponte (2011) ao indicar, baseando-se em Valkenburg et al. (1999 apud PONTE, 2011), que nos estudos sobre internet tem se adotado o mesmo tipo de mediação que no uso da televisão. A autora explica que há três tipos de mediações:

- 1) mediação activa: conhecer os conteúdos dos programas e as actividades *online* dos filhos, serem uma referência pelas suas próprias práticas;
- 2) mediação restritiva: recorrer ao acesso à televisão ou à Internet como recompensa ou como castigo, num quadro de interdições;
- 3) mediação instrutiva: conversar, explicar, exprimir juízos de valor, com atenção ao processamento de emoções, à compreensão da informação e avaliação por parte dos filhos. (PONTE, 2011, p. 32).

A autora aponta que essas mediações são marcadas pelos recursos. As mídias passam a fazer parte do cotidiano das crianças ; se antes a televisão ocupava um lugar central na vida das pessoas, hoje os computadores pessoais e aparelhos móveis estão nessa posição. A autora apresenta, ainda, a diferenciação que Lemish (2007 apud PONTE, 2011) faz sobre a “orientação social” e “orientação conceptual”. O primeiro tipo é a mediação que as famílias fazem ao deixar seus filhos longe dos problemas externos, buscando criar um ambiente seguro. Já o segundo tipo de mediação, refere-se a quando as famílias estimulam seus filhos a dialogar e expor diferentes pontos de vista. De acordo com a autora, esses diferentes tipos de orientações, o primeiro voltado para o sentimento e o segundo para as ideias, têm efeitos na formação da personalidade da criança. A

orientação social contribui para que as crianças se tornem mais dóceis, cooperativas e disciplinadas e a outra atua para que elas passem a ser mais argumentativas e socialmente envolvidas.

Adotamos o conceito de mediação a partir de Vigostki e Martín-Barbero, uma vez que é entendemos que a compreensão do mundo não se faz de forma direta. É através de diferentes instrumentos e instâncias que o sujeito compreende, interpreta e recria o mundo.

### 1.1.3. **Risco *online***

O risco *online* é um dos principais assuntos tratados nesta pesquisa e também tem sido uma grande preocupação daqueles que estudam a internet. Porém, cabe questionar o que é risco, uma vez que, dependendo do contexto, há conceitos distintos para isso. Como exemplo, ao pesquisarmos em um repositório de trabalhos acadêmicos as palavras “crianças” e “risco” há artigos sobre risco enquanto vulnerabilidade social, ligado à saúde, entre outros. Da mesma forma, o risco *online* também pode ser visto de pontos de vista diversos.

Monteiro (2008) apresenta uma lista diferenciando os conteúdos ilegais e nocivos, elaborada pela *Agencia de Calidad de Internet (IQUA)*, organismo público espanhol. Entende-se como conteúdo ilegal:

[...] relativos a pornografia e prostituição infantil; que provoquem discriminação, violência ou ódio, por motivos racistas, religiosos, relacionados com a orientação sexual, a nacionalidade, doenças ou deficiências físicas; que induzam ao consumo de drogas ilegais, ao suicídio ou ao abandono do domicílio; que atentem contra os direitos de personalidade, como a honra, a intimidade, a imagem pessoal e a protecção de dados pessoais; conteúdos relacionados com actividades terroristas, explosivos e substâncias usadas com o objectivo de provocar estragos; e publicidade ilícita, enganosa, desleal, subliminar ou que infrinja normas sectoriais. (MONTEIRO, 2008, p. 2023).

Já os conteúdos considerados nocivos, são aqueles:

[...] relacionados com sexo, fora de contextos artísticos, médicos ou científicos; com violência gratuita, podendo conduzir a condutas agressivas; que fomentem atitudes discriminatórias, induzam a transtornos alimentares, como a anorexia e a bulimia; contribuam para a promoção de estereótipos de beleza e êxito fácil; incitem ao consumo de tabaco, álcool, drogas, jogos de azar, medicamentos ou tratamentos médicos ou estéticos; apelem ao medo e superstição, provocando alterações psicossíquicas; ponham o menor em perigo ou lhe causem incómodo, como o pedido de informações de carácter pessoal, bancário ou palavras-passe; usem ou incitem ao uso de linguagem grosseira ou incorrecta; e induzam à compra directa de produtos ou serviços. (MONTEIRO, 2008, p. 2023).

A Safernet (WILLIAMS, 2000 APUD MONTEIRO, 2008) considera haver três tipos de risco, sendo eles os de **conteúdo**, associado às coisas inadequadas, pornográficas, violentas, etc.; de **contato**, que potencializam um encontro pessoal com desconhecidos, podendo levar a abuso físico; e os de **comércio**, relacionados à questão publicitária, como recolher informações pessoais, vender produtos diretamente para as crianças sem autorização dos responsáveis, etc.

Morais [2003], fundador do Projeto MiudosSegurosNa.Net, acrescenta mais dois C's aos anteriores: **Comportamento** e **Copyright**. O primeiro está relacionado a comportamentos irresponsáveis ou compulsivos que podem ser potencializados com o uso da internet, tais como vício (devido ao uso excessivo e do pouco controle) pode gerar a redução da sociabilidade e afetar o aproveitamento na escola; já o segundo está relacionado à violação dos direitos autorais, seja de áudios, textos, imagens ou vídeos. De acordo com Monteiro (2008), a SeguraNet adota as quatro primeiras concepções de risco citadas acima – exceto **Copyright**.

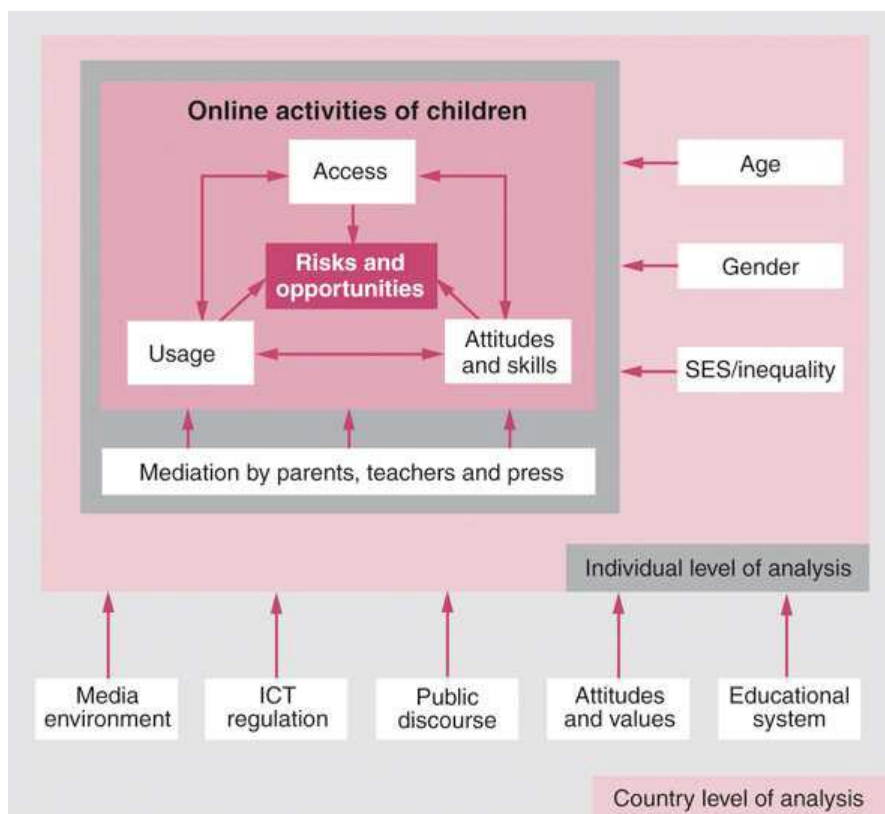
A equipe do Media@LSE (HASEBRINK ET AL., 2009; HARGRAVE & LIVINGSTONE, 2009) adotou uma concepção de risco que considera: “*Risks and opportunities refer to negative or positive experiences that might result from transactions between communicators, the content/services they provide and the user.*”<sup>10</sup> (HASEBRINK ET AL., 2009, p. 8).

Para tal, algumas variáveis dependentes, independentes, contextuais e de mediação são consideradas. O uso e acesso são influenciados por diferentes fatores, mas também influenciam as oportunidades e riscos encontrados pelas crianças. Idade, gênero e nível socioeconômico são variáveis independentes relacionadas ao tipo de experiência que terão e que influencia o uso, o acesso à internet e as habilidades que possuem neste meio. A mediação parental, dos pais e dos professores e as habilidades deles são variáveis mediadoras e também são influenciadas pelo uso e habilidade que cada um desses atores possui. Por fim, em um contexto macro, há ainda o âmbito da mídia, as regras das TIC, o discurso público sobre as possibilidades dos riscos das crianças na internet e seu uso, os

---

<sup>10</sup> Tradução livre: “Riscos e oportunidades referem-se a experiências negativas ou positivas que podem resultar de transações entre comunicadores, o conteúdo / serviços que prestam e o usuário.”.

valores da educação, infância e tecnologia do meio e o sistema educacional. A imagem a seguir representa como esses fatores estão relacionados.



**Figura 1 – Fatores relacionados aos riscos e oportunidades**

Fonte: Hasebrink et al., 2009, p. 7.

Para analisar os riscos, os autores propõem um modelo que considera três categorias que variam com o papel da criança no meio: **conteúdo**, com as crianças sendo receptores de conteúdos de massa; **contato**, crianças enquanto participantes entre pares ou na comunicação pessoal; e **conduta**, crianças como atores, em contato com alguém oferecendo conteúdo ou sendo vítimas. Essas categorias foram cruzadas com as categorias de motivações comunicativas: **agressão**, **sexual**, **valores negativos** e **comercial**. Na figura a seguir, é possível verificar como eles distribuem em cada cédula os riscos considerados.

**Uma classificação de riscos**



	<b>Conteúdo</b> Criança receptor Conteúdos em massa	<b>Contacto</b> Criança parceiro (iniciativa de adulto)	<b>Conduta</b> Criança actor (perpetrador /vítima)
<b>Agressão</b>	Conteúdo violento, sangrento	Ser intimidado, molestado, perseguido	Bullying, intimidar ou molestar outros
<b>Sexual</b>	Conteúdo pornográfico	'Grooming', assédio e exploração sexual	'Sexting'
<b>Valores negativos</b>	Conteúdo racista, incitamento a ódio	Persuasão ideológica	Conteúdos negativos gerados pelo utilizador
<b>Comercial</b>	Marketing incorporado, publicidade não solicitado	Usurpação de dados pessoais	Gambling, violação de direitos de autor, jogos e acessos ilegais, pirataria

*Nota: a negro os riscos incluídos no inquérito*

**Figura 2 – Classificação de riscos EU Kids**

Fonte: Ponte, 2013, p. 5.

Assinala-se a presença de questões relacionadas com os riscos, que incidem, sobretudo, na exposição a conteúdos ilegais e a conteúdos lesivos ou ofensivos, nos contactos com estranhos (pedófilos, grooming, chatrooms), no cyberbullying e nos conteúdos produzidos pelo utilizador. Outros riscos assinalados dizem respeito a material de natureza sexual, violenta e racista, a invasões de privacidade (spam, vírus, etc.) e à publicidade, exploração comercial e desinformação. (PONTE & VIEIRA, 2008, p. 2.734).

Os autores compreendem que esse modelo possui algumas limitações, em especial relacionadas à possibilidade de um risco estar associado a mais de uma categoria (HASEBRINK et al., 2009).

Livingstone (2011) argumenta que quanto maior o letramento na internet<sup>11</sup> mais as crianças aproveitam as oportunidades *online*, contudo, mais riscos encontram também. A autora ressalta que riscos e oportunidades estão associados

<sup>11</sup> A autora utiliza o termo “literacidade na Internet”, explicando a origem do termo *literacy*. Ressalta que o letramento não é apenas leitura e escrita, e sim algo mais amplo. “A literacidade na Internet, particularmente, pode ser diferenciada de outras formas de literacidade na medida em que habilidades específicas, experiências, textos, instituições e valores culturais associados à internet se diferenciam daqueles associados ao impresso, audiovisual e outras formas de comunicação.” (LIVINGSTONE, 2011, p. 21).



diretamente: o primeiro é resultado do segundo. Quanto maiores as oportunidades, maiores os riscos. O efeito contrário se nota ao mudarmos a relação.

É importante destacar que essas concepções de risco partem da visão de adultos, formuladores de políticas públicas e pesquisadores, os quais definem o que é considerado risco para as crianças. Assim, questionamos: o que as crianças entendem como risco e a quais perigos elas percebem estar vulneráveis? Procurando responder tais questões, apresentaremos no próximo capítulo algumas pesquisas que têm como foco de reflexão as crianças e a internet.

## 2 Estudos anteriores

Como dito anteriormente, os estudos sobre uso de tecnologias possuem diversas ramificações e perspectivas. Nosso intuito, neste trabalho, é compreender o uso das tecnologias pelas crianças. Por isso, focaremos em pesquisas da área que envolvem essa temática, priorizando aquelas que têm como referência teórica a perspectiva da Sociologia da Infância. Assim, apresentaremos a seguir trabalhos que subsidiaram a reflexão sobre nossos achados.

Neste capítulo, apresentamos os resultados de pesquisas divididos em quatro temas: mídias e infância, acesso e uso, riscos e medos.

### 2.1. Mídias e infância

Ao pesquisarmos a relação entre mídia e criança, temos um amplo leque de estudos que envolvem tanto os impactos da televisão, da internet, entre outras mídias, na vida das crianças. Muitos estudos relacionados ao computador e internet se basearam inicialmente nos impactos da televisão comparando seus resultados. Por isso, veremos alguns apontamentos iniciais dessa mídia, para então tratarmos dos estudos sobre computador e internet.

O impacto da violência na infância foi muito estudado nos anos 1960 e 1970 com o advento da televisão. Supunha-se que, ao assistir programas violentos, as crianças se tornariam também violentas. Gomide (2000) analisa como a televisão impacta a infância em termos de violência. Em seus estudos, o autor mediu o comportamento agressivo de alunos ao serem expostos a programas violentos e não violentos. Para tal, foi realizado um experimento com um total de 160 crianças, 80 meninos e 80 meninas, entre 9 e 11 anos de idade das turmas da 3ª e 4ª série de uma escola estadual. Eles jogavam uma partida de futebol de salão em grupos divididos de acordo com o sexo, antes e depois de assistirem a dois filmes: *Mortal Kombat* e *Babe, o porquinho atrapalhado*. Os resultados indicaram que as meninas não apresentaram alterações significativas em seu comportamento ao

assistir ao *Mortal Kombat*, mesmo quando havia representação feminina no filme reforçando tal comportamento; já com os meninos, a reação foi contrária: o filme despertou comportamentos agressivos. Ao assistirem ao filme mais calmo, ambos os sexos apresentaram comportamento semelhante, com os meninos demonstrando uma tendência a diminuir o comportamento agressivo. Ressaltamos que há outros fatores, especialmente os culturais, que levam os meninos a terem reações mais violentas do que as meninas, mas a pesquisa tinha como foco apenas o comportamento apresentado imediatamente após a exibição.

Em sua pesquisa, Barra (2004) observou crianças entre 6 e 12 anos e apresenta um cenário sobre o que as crianças fazem na internet e como conduzem a navegação na rede. A autora aponta que as crianças não ocupam um espaço *online* determinado para elas, considerando que não buscam “*sites infantis*”. O que elas mais buscam são jogos. Afirma ainda que existe uma inter-relação e constituição mútua entre tecnologia e infância, apontando que a internet não isola as crianças nas suas atividades.

Assim como no estudo de Gomide (2000), Barra (2004) verificou que há diferenças entre gênero, pois meninas e meninos “navegam” de formas diferentes entre si e similarmente dentro do gênero. Ou seja, há diferenças entre os gêneros e heterogeneidade dentro dos grupos e as crianças mais novas são ativas e competentes usuárias da internet. Por fim, a autora indica que o “estádio desenvolvimental” da criança não representa um obstáculo para sua atividade na internet.

Já Zaremba, Dias e Nicolaci-da-Costa (2002), com propósito de verificar como a internet e o computador mudaram o cotidiano dos jovens, realizaram uma pesquisa com jovens entre 10 e 16 anos. Eles verificaram que os adolescentes têm um cotidiano de miniexecutivos, pois todo seu tempo é programado e o uso do computador se fez presente mesmo antes de ser questionado, demonstrando fazer parte de sua rotina. Verificaram também que há uma relação afetiva com o computador, como se fossem humanos – os respondentes expressam emoções como se tratasse de uma pessoa, um amigo. Os pesquisadores notaram também que há dificuldade em diferenciar o computador da internet, geralmente atribuindo ao computador as características da internet – tais como se comunicar com outras pessoas e pesquisar conteúdos, sem conseguir distinguir um do outro. Além desses resultados, analisaram também a relação da escrita com a digitação,

concluindo que há uma preferência deles por digitar, justificada pela facilidade e agilidade. Os autores indicam que a escrita dos respondentes “deixa a desejar”, possivelmente pela agilidade com que o fazem e por não retornarem para verificar o que escreveram.

Almeida et al. (2011) verificaram que possuir um computador em casa é visto como importante, uma ferramenta útil e significa um investimento para o futuro e ascensão. Esse resultado já havia sido verificado anteriormente, pois Almeida, Alves e Delicado (2008), em um primeiro estudo, indicam que a tecnologia se faz presente desde as famílias mais escolarizadas e ricas até os mais desfavorecidos. Já internet é vista como um luxo – para as camadas populares, de acordo com Almeida et al. (2011). Essas pesquisas foram realizadas em Portugal. Almeida, Alves e Delicado (2008) tiveram como objetivo verificar o acesso e usos da internet no cotidiano das crianças em casa e na escola, nas relações com a família e os amigos. Para tanto, foram realizadas entrevistas com 50 pais, 158 alunos e 50 professores do 4º, 6º e 9º ano. Já no estudo de Almeida et al. (2011), foi realizado um questionário com 3.049 alunos do 4º, 6º e 9º anos de 60 escolas públicas e particulares, com intuito de verificar o uso que as crianças fazem da internet em casa, quais tipos de perfis as crianças se agrupam e a distribuição desses grupos.

A visão diferenciada da importância da internet influencia, portanto, no seu acesso e uso, considerando que os locais onde acessam, os investimentos, as regras de uso e diferentes configurações mudam. A seguir, traremos resultados relacionados a essas variáveis.

## **2.2. Acesso e uso**

Nesta linha, sobre o uso e acesso da internet, há diversos trabalhos que buscam verificar quais usos, plataformas e local onde as crianças utilizam a internet. As pesquisas apresentadas a seguir trazem resultados acerca dessa temática.

Algumas pesquisas (SOZIO et al., 2015; PONTE & SIMÕES, 2013; DUARTE et al., 2013) indicam que o lugar onde as crianças mais acessam a

internet é em casa. Sozio et al. (2015) realizaram um estudo comparativo com os dados do *EU Kids* de 2010 a 2014 com o *TIC Kids Brasil* de 2012. No Brasil, o uso da internet no quarto aumentou de 26% para 56%, de 2012 para 2013, e o uso nesse espaço aumenta conforme a idade. Elas apontam que o uso nesse espaço pode estar relacionado a uma menor mediação parental, influenciando o tipo de uso e as configurações que as crianças utilizam na internet. Nível Socioeconômico (NSE), idade e gênero têm influência sobre os resultados indicados, tais como tipo de equipamento utilizado, uso das redes sociais e acesso por serviços móveis. Acesso diário tem forte relação com NSE: 77% das crianças de alto NSE acessam a internet diariamente, enquanto 62% de médio NSE e apenas 32% de baixo NSE acessam no mesmo período. Dessa forma, elas indicam que no Brasil as diferenças socioeconômicas aparecem como um fator crítico para o acesso à internet.

Duarte et al. (2013) realizaram uma pesquisa com 3.705 estudantes entre 12 e 18 anos do 9º ano da rede pública do Rio de Janeiro, com o intuito de verificar as habilidades em mídias digitais desses jovens. Os autores constataram que fatores como disponibilidade dos recursos em casa, tempo de uso e práticas no tempo livre têm correlação positiva sobre suas habilidades. Os resultados mostram que mais de 70% dos estudantes usavam computador há mais de três anos, geralmente em suas casas, e 68% afirmaram nunca ter utilizado o computador na escola. Os autores definiram como habilidades digitais aquelas que eram necessárias para o uso eficiente dos recursos disponíveis no computador e na internet.

Ponte e Simões (2013) também realizaram um estudo comparativo entre os dados de Brasil, Portugal e Europa e, assim como Duarte et al. (2013), focaram nas habilidades digitais, definidas em quatro níveis: o nível básico está relacionado a receber e procurar informações disponíveis na rede; o moderado acrescenta uso de jogos e *e-mail*; um uso “alargado” é caracterizado como aquele que soma uso de mensagens instantâneas e baixar músicas e; o último nível de utilizadores plenos é definido como aquele faz uso de forma interativa, diversificada e criativa.

Os autores indicam que poucas pessoas alcançam o último nível, incluindo o foco nas redes sociais o que é importante para diferenciar os tipos de usos. Nesse ponto, indicam que os dados da Europa apontam que há principalmente diferenças

por idade e por gênero; assinalam como práticas mais comuns dos países analisados trabalhos escolares, visualização de vídeos, trocas de *e-mails* e de mensagens instantâneas, jogos e redes sociais.

Almeida et al. (2011) definem quatro tipos de práticas de usos da internet: a) Práticas comunicativas – enviar e receber *e-mail*, uso de programas de mensagens instantâneas (Messenger, Skype, etc.), postar textos, músicas, vídeos ou imagens em um *blog* ou página pessoal (rede social), fazer chamada por voz através de aplicativos, participar de *chats*, fóruns ou grupos de discussão; b) Práticas educativas – procurar informação para trabalhos da escola, buscar informação sobre temas do próprio interesse, fazer trabalhos escolares com colegas e consultar o *moodle*<sup>12</sup>, escola virtual e exercício para escola; c) Práticas lúdicas – baixar músicas, filmes, jogos e outros programas, jogar *online* com os amigos e compartilhar arquivos (Emule, Limewire); d) Outras práticas – responder questionários, *quiz* ou sondagens, compras *online* (músicas, livros, bilhetes, etc.) e assinar petições.

Em seus achados, os autores constataram que, no geral, os jovens usam a internet em primeiro lugar para pesquisa de informação (trabalhos escolares e temas que lhes interessa) e em segundo para práticas comunicativas (enviar *e-mails* e mensagens instantâneas). Há um número expressivo de uso lúdico (descarregar músicas, filmes, jogos, etc.) e, por último, outras práticas (a minoria para assinar petições). Além disso, mais da metade dos respondentes têm regras de uso, contudo os mais proficientes têm menos regras do que os outros em relação a tempo, *sites* visitados e com quem podem se comunicar.

Almeida et al. (2011) indicam quatro tipos de perfis de usuários: a) “Internautas convictos”: aqueles que têm altos índices de todas as práticas, exceto “Outras práticas” – correspondem a 36% dos respondentes, geralmente meninos mais velhos; b) “Jogadores inveterados”: aqueles com altos índices de “práticas lúdicas” – correspondem em média a 20% dos respondentes e maioria meninos em torno dos 13 anos; c) “Estudantes aplicados”: aqueles com maiores práticas educativas – corresponde a 23% dos respondentes, maioria meninas com média de 13 anos; d) “Utilizadores incipientes”: possuem baixos índices em todas as

---

<sup>12</sup> Plataforma *online* de aulas e atividades educacionais.

práticas – composto geralmente por meninas mais novas, correspondendo a 20% dos entrevistados.

Os autores apontam que há um desequilíbrio na amostra, pois os pais das crianças mais novas têm escolaridade mais elevada do que os pais das crianças mais velhas. Indicam que os “internautas convictos” aprenderam sozinhos a usar a internet, enquanto os “estudantes aplicados” e “utilizadores incipientes” aprenderam com seus pais, havendo, dessa forma, uma inversão entre os nativos e imigrantes digitais<sup>13</sup>.

Uma das diferenças tratadas em vários estudos são aquelas entre meninos e meninas. Almeida, Alves & Delicado (2008) notaram que o gênero tem um papel discreto nas práticas e somente em jogos há uma distinção. Os meninos responderam jogar mais, enquanto as meninas usam mais redes sociais, contudo os autores ressaltam que uma prática não exclui a outra.

Almeida et al. (2011) apontam que o lugar que o computador ocupa na casa indica (facilita) a mediação – embora esteja mais diluído isso – e menos da metade das crianças têm controle/verificação dos pais sobre as páginas visitadas e seus *e-mails*. Os autores constataram, ainda, que 80% dos respondentes discutem sobre o que veem na internet, mas dentro disso, 86% é entre pares.

Nessa linha, sobre mediação parental, os resultados de Santos (2011) são pertinentes, pois realizou um estudo com 231 alunos do 2º e 3º ciclo básico e secundário no Vale de Ovil (Portugal), buscando identificar as práticas de utilização e as representações de risco e oportunidades na internet. Em seus resultados, a autora apresenta que menos de 32% das crianças acreditam ser mais livres com a internet e menos dependentes de seus pais (apenas 32% dos respondentes do 5º ano, 25% dos alunos do 7º ano e 13% dos alunos do 10º ano). Em relação à mediação parental, 87% afirmam ajudar os pais com a internet e 48% dizem não ter regras de uso; ao serem questionados sobre o controle dos pais, 63% dizem que os pais perguntam o que estão fazendo, enquanto apenas 34% de fato verificam isso.

---

<sup>13</sup> Os nativos digitais são aqueles que já nasceram em meio a uma sociedade rodeada pelas TIC e acredita-se que eles tenham maior facilidade em lidar com o computador e a internet, enquanto os imigrantes digitais são aqueles que nasceram antes desses instrumentos serem amplamente disseminados. Há discussões sobre esses conceitos, mas não temos intuito de entrar nesse debate.

Santos (2011) também observou que 20% dos respondentes criaram amigos virtuais, mas sem conhecê-los pessoalmente. Entrando no quesito segurança, 80% confirmam conhecer as normas de segurança para uso da internet. Ao serem questionados os cuidados que tomam, mais de 80% respondem sobre utilizar antivírus e *firewall*, mas outros cuidados não são tomados por eles, como ter várias senhas e trocá-las regularmente (apenas 33% tanto dos alunos do 5º quanto do 7º ano tomam esses cuidados) ou ter cópias dos arquivos importantes (14% dos alunos do 10º ano, chegando ao máximo a 31% dos alunos do 7º ano).

### **2.3. Riscos**

Almeida, Alves & Delicado (2008) afirmam que há dois tipos de riscos citados pelas crianças: aqueles que são reais – tais como pornografia, vírus, entre outros –, e outros que são fantasiosos, citados principalmente pelos mais novos – como “homens maus”, pessoas que vão a suas casas roubar, matar, etc.

Já nos resultados do *EU Kids*, Livingstone et al. (2014) analisaram as respostas de 25.142 crianças entre 9 e 16 anos à questão sobre o que incomoda crianças dessa idade na internet. As autoras apontam que mais da metade (55%) dos riscos mencionados eram relacionados à categoria risco de conteúdo, 19% risco de conduta, 14% risco de contato e 11% outros riscos. Dentro de risco de conteúdo, o que mais foi citado entre todos os códigos foi pornografia (21%), seguido de violência (18%).

Ao verificar as diferenças por gêneros, os autores viram que há diferenças significativas em relação aos meninos se preocuparem mais com conteúdo violento (21%) do que as meninas (16%) e que elas estão mais preocupadas com risco de contato (17%) e de conduta (20%) do que os meninos (10% e 18%, respectivamente). Também verificaram diferenças entre idades, os mais novos se preocupam mais com risco de conteúdo e outros riscos, enquanto os mais velhos estão mais preocupados com risco de conduta e de contato. As autoras indicam que as crianças se preocupam mais com pornografia conforme entram na adolescência, mas depois essa preocupação diminui; assim também ocorre com conteúdo violento que aparece entre as crianças de 9 e 10 anos, mas acima dessas idades decai.



Outro dado importante que trazem Livingstone et al. (2014), é em relação ao tipo de plataforma citada pelos respondentes. *Sites* de compartilhamento de vídeos foram os mais citados por 32% das crianças, *websites* em segundo, com 29%, redes sociais com 13% e jogos com 10%. Ao correlacionar as plataformas com os riscos, os autores verificaram que *sites* de compartilhamento de vídeos geralmente estão associados à violência (30%), pornografia (27%) e outros riscos de conteúdo (30%). Já os riscos relacionados às redes sociais, estavam associados a risco de conduta (48%) e risco de contato (30%). Os meninos informaram mais riscos associados a *sites* de compartilhamento de vídeos (34%) ou de jogos *online* (12%); já as meninas citaram mais redes sociais (15%).

Monteiro (2013) aponta que erradicar ou interditar os perigos *online* não é eficaz, uma vez que os comportamentos fiscalizadores não produzem melhores resultados. Além disso, indica que os filtros e programas de bloqueio impedem conteúdos de risco, mas, por outro lado, também bloqueiam conteúdos inofensivos, já que seu discernimento é falho. Em sua tese, a autora realizou uma pesquisa etnográfica dividida em três etapas: as duas primeiras com as mesmas crianças e a última com crianças diferentes. Realizou entrevistas individuais e em grupo e observação com 22 crianças entre 9 e 14 anos, com o intuito de verificar a visão das crianças sobre quais os perigos que as cercam na internet. A autora utiliza o modelo de risco da rede *EU Kids*, no qual a criança tem papel de receptor de conteúdos, agente e passivo, contudo indicando que reflete e extrapola tal modelo. O trabalho aponta que risco é um conceito estereotipado e não abrange as especificidades que caracterizam o cotidiano das crianças, indicando que:

[...] os participantes deste estudo realçaram a sua agência e capacidades para evitar e lidar com o risco, nomeadamente em relação ao contacto com estranhos, ao mesmo tempo que não reconheceram a ameaça associada a algumas experiências, em particular ao acesso a conteúdos violentos e sexuais. (MONTEIRO, 2013, p. 209).

Em relação ao conteúdo violento ou sexual, o acesso ocorreu de forma voluntária, pois os respondentes acessaram jogos, vídeos de músicas e *sites* de pornografia (majoritariamente por rapazes). Embora essas imagens os impressionem, a autora indica que fazem parte dos instrumentos de lazer, socialização e aprendizagem e os respondentes afirmam que devem ter acesso a eles. No geral, os participantes concordaram que “só fala com estranhos, vê

pornografia ou envolve-se em casos de *sexting* quem quer e está disposto a sofrer as consequências.” (p. 229).

Monteiro (2013) indica ainda que os conceitos de estranhos e dados pessoais são ambíguos e que, além de depreciar o perigo de certos usos e comportamentos, há uma cultura de culpabilização e moralização em torno das crianças que têm experiências de risco. No geral, esse estudo demonstra que a compreensão do que é risco para as crianças difere do modelo das agendas públicas e do que apontam os pesquisadores do tema. As crianças se mostram interessadas no que é considerado perigoso em tais concepções ao mesmo tempo em que demonstram saber como lidar com as situações. No estudo da autora, o que as crianças apontam que mais lhes preocupa são os problemas relacionados com identidade e pertença social; elas demonstram preocupação em corresponder com as expectativas de seus pares.

#### **2.4. Medos**

Já em relação às emoções, Almeida, Alves & Delicado (2008) verificaram nas entrevistas com as crianças que o medo está muito presente em seus discursos – metade dos entrevistados reconheceu sentir medo ou percebeu os riscos e um terço relatou experiências negativas, principalmente de outras pessoas. Os irmãos mais velhos se mostraram paternalistas com os mais novos, querendo protegê-los. Almeida et al. (2011) cita que 13% de seus respondentes afirmaram ter medo na internet (dentro do perfil dos menos proficientes), indicando pessoas desconhecidas, problemas técnicos e imagens assustadoras ou impróprias – este último por transgredir as regras impostas pelos pais.

Almeida, Alves & Delicado (2008) listaram como medos citados pelas crianças: pedofilia, pornografia, contato com estranhos, se expor (corpo)/dar informações pessoais, *sites* impróprios/de encontros, criar vício, “janelas com conteúdos inadequados que de repente se abrem” (*spam*) em *sites* infantis, vírus, *hackers*, *download* ilegal e indução a um comportamento agressivo/criminoso. Outras crianças, principalmente as mais velhas e de pais licenciados, alegaram não ter medo por saberem o que é perigoso ou não, afirmando que “Do seu ponto de

vista, só corre riscos ‘quem quer’, ‘os parvos’, os desinformados.” (ALMEIDA, ALVES & DELICADO, 2008, p. 86).

Ainda em relação aos resultados de Livingstone et al. (2014) apesar da pergunta não se referir a como as crianças se sentiam face aos conteúdos encontrados na internet, as autoras apontam que 12% dos respondentes informaram alguma emoção em suas respostas: 5% desgosto, 4% medo e 3% aborrecimento. As respostas relacionadas à violência estavam associadas a medo seguido de desgosto, enquanto pornografia geralmente associada a desgosto seguido de medo. As autoras afirmam, ainda, que o que assusta as crianças muda de acordo com a idade, pois crianças mais novas se amedrontam com coisas fictícias enquanto as mais velhas com coisas reais – geralmente o que veem nos noticiários (NIGHTINGALE et al., 2000 apud LIVINGSTONE et al., 2014; VAN DER MOLEN et al., 2002 apud LIVINGSTONE et al., 2014). De acordo com as autoras, ao lidarem com o conteúdo violento na internet isso se torna ainda mais perturbador, uma vez que a gama de conteúdos de expande. Dessa forma, essa questão se torna um dilema para os pais, pois os noticiários são importantes para a construção de cidadãos críticos, conforme as autoras indicam.

Em relação aos medos, 66% dos respondentes do estudo de Santos (2011) afirmou não ter medo – em contraposição ao resultado de Almeida (2008), que foi um terço desse valor. Santos (2011, p. 116) classificou os medos em:

[...] medos em função dos riscos técnicos ou problemas informáticos que podem provocar; dos riscos sociais com impacto nas interações e na privacidade dos inquiridos; dos riscos pessoais afetando a integridade física do aluno (ser contactado por algum pedófilo), o seu comportamento (ficar viciado/dependente da internet) ou a nível emocional (pelo acesso a conteúdos considerados assustadores ou lesivos); e ainda de outros riscos desconhecidos (não sabe explicar porquê).

Santos (2011) identificou que os alunos mais novos possuem medos de coisas assustadoras e que os riscos técnicos surgem mais no 5º ano, diminuindo com a escolaridade e experiência na internet.

Outro dado interessante trazido por Santos (2011), é que 40% deles demonstram sentir ansiedade ou tristeza quando não conseguem utilizar a rede. Ao tratarem sobre direitos autorais, geralmente eles percebem como errado vender e comprar música pirata, contudo não notam como errado fazer cópias destas. Questionados sobre o que fariam diante de situações de risco, afirmam que

informariam as autoridades caso vissem alguém sofrendo *bullying* e que não iriam a encontros.

Vilhena et al. (2011), procurando saber como os medos infantis são expressados, desenvolveram um trabalho com crianças de 9 a 12 anos, de diferentes classes sociais. Pediram que desenhassem o que lhes dava mais medo e qual solução propunham para superá-lo. As autoras trazem a questão do espaço da brincadeira e da criação simbólica (WINNICOTT, 1975) estarem sendo substituídas por atividades que limitam e isolam as crianças, como assistir televisão ou jogar videogame e, por meio dessas mídias, a violência acaba sendo evidenciada e reforçada (BITTENCOURT, 2006 apud VILHENA et al., 2011). Uma das conclusões refere-se à forma como os medos se diferenciam de acordo com as classes sociais. Nesse sentido, afirmam que as crianças de classes sociais mais altas temem bandidos, favelas e sequestros, e a forma de superação desses medos seria contar com a ajuda da polícia. Quando essas crianças associavam os medos à favela, as soluções possíveis eram: se mudar, ficar longe ou se proteger, utilizando carro blindado. Já os medos das crianças de classes populares estavam associados a animais peçonhentos, atropelamento e, para todas, ao caveirão<sup>14</sup> ou bala perdida. A solução para essas crianças seria esconder-se embaixo do sofá.

---

<sup>14</sup> Carro policial blindado usado em operações nas comunidades.

### **3**

## **Metodologia de análise**

Neste capítulo, apresentamos o Programa TIC Kids Online – fonte de nossos dados –, descrevemos o questionário utilizado para coleta dos dados e detalhamos como foi realizada nossa análise de conteúdo.

### **3.1.**

#### **O programa *TIC Kids***

#### **3.1.1.**

##### **Rede *EU Kids Online***

Como dito anteriormente, o Media@LSE desenvolve desde 2006, anualmente a pesquisa *EU Kids Online*, com intuito de subsidiar formuladores de políticas para prevenção e sensibilização de campanhas de proteção e empoderamento *online* das crianças (LIVINGSTONE et al., 2014). A pesquisa, liderada por Sonia Livingstone e Leslie Haddon, é desenvolvida nos seguintes países europeus: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Romênia, Rússia, Suécia, Suíça e Turquia.

Essa rede se expandiu e atualmente conta com países colaboradores na América Latina – Argentina, Brasil, Chile, Equador e Uruguai – que formam a rede *EU Kids Online* América Latina. No Brasil, o Cetic.br é o órgão responsável pela aplicação do questionário e tem como consultores, especialistas de várias áreas para a análise e discussão dos dados. Apesar disso, reiteramos novamente que ainda temos poucos trabalhos que exploram esses dados na área acadêmica no Brasil.

### 3.1.2. Cetic.br

O Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cgi.br). Por meio do Cetic.br, o NIC.br e o CGI.br realizam sua atribuição de promover pesquisas que contribuam para o desenvolvimento da Internet no país. (<http://Cetic.br/pagina/saiba-mais-sobre-o-Cetic/92>, acesso em 09/11/2015).

O Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br) foi criado em 1995 a partir da iniciativa do Ministério das Comunicações e do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, com o intuito de regularizar os domínios de internet e coordenar e integrar as iniciativas relacionadas a esta no Brasil.

Em 2000, esse comitê anunciou interesse em trabalhar com a sociedade civil. Criou, para isso, em 2003, o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), sendo esta uma instituição jurídica, responsável pelo nome “br”, entre outras funções. Em 2003, o CGI encomendou a primeira pesquisa ao NIC.br, cujo intuito era gerar indicadores sobre o uso da internet no Brasil, o que desencadeou na criação do Cetic.br em 2005. Além desse comitê, foram criadas outras subdivisões responsáveis por áreas diferentes, como é possível verificar na Figura 3.



**Figura 3 – Organograma do CGI**

Fonte: Site NIC.br < <http://www.nic.br/nic-br-por-uma-internet-brasileira-cada-vez-melhor/>>

Em 2012, o governo brasileiro firmou um acordo pioneiro com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Por meio dele, foi estabelecido no país o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios da UNESCO, hospedado pelo NIC.br. Este é o primeiro centro de estudos da UNESCO sobre a sociedade da informação. Dentre as cinco áreas setoriais da UNESCO, o Centro está ligado ao setor de Comunicação e Informação e contribui para a realização dos objetivos estratégicos da UNESCO, somando esforços no monitoramento da construção das sociedades da informação e do conhecimento. (<http://Cetic.br/unesco>, acesso em 09/11/2015).

Com o intuito de oferecer subsídios para a formulação de políticas públicas, o Cetic.br monitora e analisa o uso e acesso a computadores, internet e dispositivos móveis, produzindo indicadores do uso de TIC no país em parceria com o IBGE. Funciona como um departamento dentro do NIC.br que coloca em prática as decisões e projetos do CGI.br. Entre as pesquisas conduzidas por eles, estão: TIC Domicílios – investiga o uso de mídia nas residências urbanas e rurais com crianças a partir de 10 anos – incorpora a pesquisa TIC Criança que altera a faixa para crianças de 5 a 9 anos; TIC Educação – investiga o uso das tecnologias nas escolas do Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas em áreas urbanas realizada com os alunos, professores de Português e de Matemática, coordenadores pedagógicos e diretores; e *TIC Kids Online*, entre outras.

A coleta de dados do *TIC Kids Online* é realizada anualmente, abrangendo os anos de 2012, 2013 e 2014 (2015 está em desenvolvimento). Como os demais integrantes da América Latina estão ainda começando os estudos, a previsão é de que os próximos sejam comparativos.

Para a implementação dessa pesquisa, os questionários utilizados pelo projeto *EU Kids Online* foram traduzidos para a língua de cada país participante, sem alterações nas questões ou na sua estrutura. No Brasil, participaram como consultores Cristina Ponte e José Alberto Simões do *EU Kids Online* de Portugal. Na Europa, há diversos trabalhos sobre a temática que utiliza os dados dessa rede, realizando comparações dos resultados entre as diferentes culturas.

### 3.2. Questionário *TIC Kids Online Brasil*

O questionário utilizado pela pesquisa *TIC Kids Online Brasil* trata sobre o acesso e uso da internet e foi aplicado junto a crianças entre 9 e 16 anos<sup>15</sup>. Com questões fechadas e apenas uma questão aberta, para respondê-lo era necessária a presença de um dos responsáveis, que também respondeu um questionário sobre uso e costumes da criança.

O questionário dos pais é composto por 39 questões, sendo apenas uma aberta<sup>16</sup>. As questões estão divididas nas seguintes áreas temáticas: perfil, escolaridade e configuração da família, preocupação em relação ao acesso dos filhos à internet, uso e local de acesso dos responsáveis; onde as crianças acessam, se há mediação, o que compreendem como segurança na rede, se utilizam o controle de internet, se há algo que incomodaria sua criança na internet, quais os costumes de suas crianças na internet e onde buscam informações e ajuda sobre segurança e uso seguro desse meio.

O questionário das crianças também é dividido em temas, com questões específicas para aqueles com mais de 11 anos. Algumas questões mais pessoais sobre o que o respondente acessou nos últimos meses são preenchidas por ele mesmo. As questões são divididas em blocos sobre risco e segurança, mediação dos responsáveis, habilidades, costumes e uso da internet e de redes sociais.

Ao todo são 48 questões<sup>17</sup> sobre: frequência, local e equipamento que usam para o acesso à internet; idade que tinham na primeira vez que acessaram; costumes e proficiência; contato com pessoas desconhecidas e as plataformas que utilizam. A única questão aberta é: “Que coisas na internet incomodariam ou chateariam pessoas da sua idade? Você pode pensar tanto em situações do dia a dia, quanto em situações especiais, que não acontecem sempre” – essa questão vem antes das questões que a própria criança responde sozinha de cunho pessoal, mas está após as questões sobre uso seguro da internet o que pode direcionar algumas respostas.

---

<sup>15</sup> Em 2012, foi aplicado com crianças até 16 anos. No ano seguinte, mudaram para até 17 anos.

<sup>16</sup> Há mais duas questões abertas dentro de possibilidades numéricas (idade da criança e quantidade de crianças no local na faixa etária 9-17 anos).

<sup>17</sup> São 39 questões para os respondentes, sendo as 9 últimas para preenchimento do aplicador em relação à entrevista.



Para nossa pesquisa, realizamos um recorte na pesquisa *TIC Kids Online Brasil*, realizada a partir de amostra representativa no ano de 2012, em todo Brasil, abrangendo 1.580 crianças . Optamos por analisar somente esse ano nesta dissertação, já que se trata do primeiro ano da série histórica. Os resultados produzidos por nós poderão ser tomados como referência em estudos comparativos posteriores.

### **3.3. Dando início à análise de dados**

O Cetic.br forneceu a base de dados do ano de 2012, em arquivo .SAV (IMB SPSS) e .xls (Excel) para que pudéssemos realizar nossas análises que foram feitas em duas etapas:

- 1) Primeiro, a questão aberta foi isolada das demais do questionário. As respostas foram inseridas no ATLAS.ti e categorizadas de acordo com cada fala das crianças, a partir de dois momentos de categorização: códigos para os conteúdos das preocupações das crianças e famílias que agrupam códigos com significados próximos. Explicamos detalhadamente a seguir como foram feitas as codificações.
- 2) Na segunda etapa, as categorias (famílias de códigos) que organizaram as respostas à questão aberta foram transformadas em variáveis e inseridas na base de dados, para a realização de análises por meio do *software* estatístico IBM SPSS.

#### **3.3.1. Questão aberta**

As respostas à questão aberta foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008). Reunimo-nos em equipe liderada pelas professoras Zena Eisenberg, Cristina Carvalho, Rosália Duarte e Rita Migliora para a leitura flutuante e análise de conteúdo das respostas, utilizando o *software* ATLAS.ti. Inicialmente, discutimos sobre a que cada resposta estava associada, decidindo não interpretarmos as falas das crianças, mas apenas codificar de acordo com o que diziam de forma clara. Para isso, criamos códigos analítico-

descritivos que buscam categorizar o que incomoda ou chateia pessoas da idade dos respondentes na internet.

Os códigos foram criados em 12 sessões, quando no mínimo duas pessoas da equipe estavam presentes. Nosso intuito foi manter o rigor científico de nossas análises e entrar em um consenso sobre o código a ser aplicado. Ao todo, as análises duraram cinco meses. Após analisarmos um terço das respostas, criamos um manual de códigos com a descrição de cada, que serviu de base para mantermos o consenso sobre a codificação.

### **3.3.2.**

#### **Questões fechadas**

A etapa seguinte foi contrastar os resultados das análises da questão aberta com os resultados das questões fechadas que faziam parte do questionário. As questões fechadas eram de múltipla escolha, respondidas pelas crianças e marcadas pelo aplicador. Além do que já foi citado no capítulo anterior, fazia parte das questões: tipo de plataforma e a frequência com que posta informações (fotos, textos, etc.); se tem perfil em rede social, em qual e número de contatos; se sabem alterar as configurações de privacidade do perfil; informações pessoais expostas; se possui habilidades de verificar informações de *sites*, adicionar um *site* como favorito, bloquear conteúdo indesejado, deletar histórico, bloquear pessoas, alterar configurações de privacidade, encontrar informações sobre uso seguro da internet; o que entendem sobre “usar a internet com segurança”; o que acessou nos últimos meses – como receber e enviar *e-mail*, usar bate-papo, postar mensagens, etc.; se os pais sabem o que fazem na internet; permissão que eles têm dos responsáveis no mundo virtual; se os pais medeiam seu acesso; a proficiência dos pais e em comparação com a da criança; se já ajudou ou recebeu ajuda de amigos ou professores e; de onde recebe conselhos sobre como usar a internet com segurança.

### 3.4. Análise da questão aberta

Um total de 1.580 crianças responderam ao questionário e destas, 1.296 deram resposta à questão aberta. Como explicitado acima, a questão a que as crianças responderam foi:

*“Que coisas na internet incomodariam ou chateariam pessoas da sua idade? Você pode pensar tanto em situações do dia a dia quanto em situações especiais, que não acontecem sempre.”*

Como a orientação dada era que nada no questionário ficasse em branco, as questões não respondidas foram preenchidas com “não sabe/não respondeu” (BRASIL, 2013, p. 123). Estas foram consideradas “em branco”, junto a respostas sinalizadas com “em branco”, “não lembro”, “não” e outras que não poderiam ser codificadas sem interpretação ou que fugiam da pergunta. Outra categoria de respostas incluiu aquelas nas quais as crianças respondiam não ter nenhum tipo de incômodo e foram preenchidas com o código “nada ou nenhuma coisa”. Embora tenhamos diferenciado esses dois tipos de respostas, ambas foram consideradas em nossas análises como uma “não resposta”, devido ao padrão apresentado não dar clareza se foi uma resposta dada pela própria criança ou pelo aplicador do questionário.

Com o intuito de comparar os resultados da questão aberta com os resultados das questões fechadas, optamos por codificar cada resposta em duas etapas. A primeira consistia em colocar os códigos de acordo com a fala, cada código não poderia aparecer mais de uma vez na mesma fala. Dessa forma, por mais que repetisse as mesmas coisas que as incomodassem, cada conteúdo seria codificado somente uma vez. Contudo, não havia um limite de códigos atribuído a uma fala. Ou seja, uma resposta poderia ter de 0 a 62 códigos, desde que nenhum se repetisse.

Na segunda etapa de codificação (explicada em maiores detalhes logo adiante) os códigos foram agrupados em famílias<sup>18</sup>. Em seguida, atribuímos a cada fala dos participantes uma família de códigos. Como as famílias eram mutuamente excludentes e cada fala tinha vários códigos atribuídos a ela, foi necessário criar

---

<sup>18</sup> Adotamos o termo “família”, pois é a nomenclatura usada pelo ATLAS.ti. Famílias são categorias de agrupamento de códigos semelhantes ou de mesma natureza, por exemplo, a família *percepção de violência* inclui códigos como *agressão física*, *assassinato*, *morte*, entre outros.

um critério de escolha de qual família melhor representaria cada fala. Assim, decidimos que a família a ser escolhida seria aquela com maior número de códigos presentes na fala do respondente; quando esse critério não era suficiente – tendo mais de uma família com o mesmo número de códigos – seria usada a família do primeiro código atribuído à fala do participante.

### 3.4.1. Famílias de códigos

Após criar os códigos, agrupamos os códigos em famílias, seguindo o critério de semelhança semântica e temática. Inicialmente criamos um total de 98 códigos, distribuídos em 10 famílias. Essas famílias não eram excludentes, ou seja, um código podia estar dentro de mais de uma família.

No decorrer de nossas análises, optamos por adotar as famílias que a equipe do Media@LSE (LIVINGSTONE et al., 2014) utilizou em suas análises e incluímos outras famílias que nos ajudaram a compreender os resultados, chegando ao total de 62 códigos, distribuídos em 6 famílias. Dessa forma, poderemos posteriormente comparar nossos resultados com os deles e dialogar com seus trabalhos.

Os 62 códigos elaborados foram distribuídos nas 6 famílias de forma que cada código estivesse presente em apenas uma família. Paralelamente, criamos 12 códigos para identificar os tipos de mídia citados nas respostas (vídeo, foto, etc.).

As famílias criadas são:

- 1) *Risco de Conteúdo* – composta por códigos que configurem conteúdos de cenas fortes para as crianças, que possam ser de alguma forma impactante;
- 2) *Risco de Conduta* – com códigos que configurem desrespeito e uma conduta considerada como inadequada;
- 3) *Percepção de Sexo* – indica a percepção de conteúdo sexual presente na internet pelas crianças;
- 4) *Risco Tecnológico* – são códigos que indicam proficiência tecnológica e incômodo com questões relacionadas ao uso constante das mídias digitais;
- 5) *Risco de Contato* – queixas à insistência de pessoas desconhecidas em fazer contatos e percepção dos riscos que correm ao entrar em contato com pessoas que não conhecem;

6) *Percepção de Violência* – indica os incômodos relacionados à violência.

O Quadro 1 contém os códigos<sup>19</sup> presentes em cada família; aqueles entre aspas foram retirados das falas dos respondentes. As categorias são os nomes das famílias de acordo com o estudo de Livingstone et al. (2014), realizado a partir dos dados do projeto *EU Kids Online*, que adotamos. *Percepção de Sexo, Risco Tecnológico* e *Percepção de Violência* foram famílias criadas por nós.

---

<sup>19</sup>A lista completa de códigos consta no Manual de Códigos no Apêndice 1.

### Quadro 1 – Distribuição dos códigos nas famílias

Nº de códigos	1 – Risco de Conteúdo	2 – Risco de Conduta	3 – Percepção de Sexo	4 – Risco Tecnológico	5 – Risco de Contato	6 – Percepções de Violência
1	“Aborto”	Abuso em rede social	“Homossexualismo”	“Falta de segurança”	“Abuso sexual”	Agressão física
2	Acidentes	Agressão verbal	“Imoralidade”	Compartilhar o computador	Amigo desconhecido	“Assassinato”
3	“Armas”	“Ameaças”	“Nudez”	“Ficar <i>off-line</i> ”	Assédio	“Machucar”
4	Cenas fortes	“Apelidos”	“Pornografia”	Problemas técnicos	<i>Fake</i> maldoso	Maldade com os animais
5	Drogas	“Briga”	“Prostituição”	<i>Spam</i>	“Pedofilia”	“Maus tratos”
6	“Exorcismo”	“Briga na família”	“Sexo”	“Vírus”		“Morte”
7	“Inadequado”	“ <i>Bullying</i> ”				“Sangue”
8	Jogos de assustar	“Chantagem”				“Terrorismo”
9	“Medo”	Desrespeito				“Violência”
10	Notícias ruins	Exposição				Violência contra os menores
11	Preconceito	Fofoca				
12	Propagandas	“Hackers”				
13	“Sacrifício”	Informação falsa				
14	“Sequestro”	Invasão de privacidade				
15	“Suicídio”	Palavrão				
16	“Terror”	Perda de perfil social				
17		Perder arquivos pessoais				
18		“Pornografia infantil”				
19		“Xingar a mãe”				

Fonte: elaborado pela autora.

## 4 Resultados

Apresentamos neste capítulo os resultados de nossas análises, de acordo com os temas presentes: família de códigos, idade, gênero, plataformas mais utilizadas e códigos coocorrentes, medos e nuvem de palavras mais citadas.

### 4.1. Famílias

Das 1.580 respostas, 509 não foram consideradas: 12% das 1.580 foram respondidas com “nada ou nenhuma coisa” e 20% consideradas “em branco” por não estarem de acordo com a pergunta, seja de forma redundante, por terem dito “não sei” ou por não ser possível categorizar sem interpretá-las, tais como:

*“Sim pode assustar crianças da minha idade porque elas podem entender isso que está na internet.”*<sup>20</sup> (Menina, 10 anos).

*“As pessoas não gostam porque estas coisas não são boas.”* (Menina, 13 anos).

*“Jogar o jogo do laptop.”* (Menino, 11 anos).

*“Eu acho que para não incomodar as crianças ou jovens na internet as pessoas têm que tomar cuidado com o que posta na Internet porque às vezes a gente pensa que tá só brincando com as pessoas você se enganou isso pode até dar cadeia. Por isso acho que deve.”* (Menino, 11 anos).

Embora algumas pesquisas (Almeida, Alves & Delicado, 2008; Monteiro, 2013) indiquem que ao responder “nada” é um indício de que essas crianças já possuem percepção dos riscos que correm, não adotamos neste trabalho essa postura por se tratar de um questionário no qual essa resposta não foi aprofundada pessoalmente. Para afirmar tal resultado, seriam necessários alguns testes que

---

<sup>20</sup> Todas as falas/respostas transcritas fazem parte do banco de dados do Cetic e, portanto, não foram alteradas em termos de escrita. Apenas trocamos a formatação original (todas as frases estavam em letra maiúscula), respeitando a transcrição original.

verificassem as respostas do questionário associadas à proficiência, podendo ser explorado em outros trabalhos.

Ao todo, tivemos 1.071 respostas válidas. Toda a codificação foi realizada através do *software* ATLAS.ti, depois analisada em Excel com filtros que permitiram produzir cruzamentos de famílias e códigos com outras variáveis (BAUER & GASKELL, 2002).

Como é possível notar na Tabela 1, que apresenta a distribuição das respostas por família, o que mais incomoda as crianças na internet é a conduta das pessoas (24%), ou seja, a forma como os outros agem *online*. Em segundo lugar, a família mais presente foi *Risco de Conteúdo*, com 14% das 1.580 respostas, e a família menos presente foi *Risco Tecnológico* – com apenas 4%. Vale ressaltar que as duas famílias mais citadas são aquelas que possuem mais códigos presentes nelas.

**Tabela 1 – Frequência das famílias**

Frequência das famílias de risco	
Conduta	24%
Conteúdo	14%
Nada	12%
Sexo	11%
Violência	8%
Contato	8%
Tecnológico	4%
Sem resposta	20%

Fonte: elaborado pela autora.

Embora a família mais frequente tenha sido *Risco de conduta*, ao olharmos os cinco códigos mais frequentes – apresentados na Tabela 2 – o mais citado foi *Pornografia* (10%) – da família *Percepção de Sexo* – seguido de *Agressão verbal* (9%) – da família *Risco de Conduta*. Cada um desses cinco códigos está presente em uma família diferente e, considerando o universo de participantes, não há predominância (mais de 50%) de nenhuma família, demonstrando assim uma variedade dos temas citados pertencentes a percepções distintas.

**Tabela 2 – Cinco códigos mais presentes**

Códigos	Freq.	% do total de códigos
Pornografia	180	10%
Agressão verbal	161	9%
Inadequado	125	7%
Violência	105	6%
Amigo desconhecido	100	5%

Fonte: elaborado pela autora.



A seguir, podemos ver duas falas que ilustram cada um desses códigos, na ordem apresentada na tabela. Ressaltamos que embora sejam indicadas pelo código que está representando, eles não são excludentes, possuindo cada fala também outros códigos que não estão indicados no exemplo.

“*Vídeo pornô.*” (Menino, 15 anos – *Pornografia*– Família Percepção de Sexo).

“*Coisas pornográficas...*” (Menina, 11 anos– *Pornografia*– Família Percepção de Sexo).

“*Piadas sujas, xingamento, etc.*” (Menino, 11 anos – *Agressão verbal*– Família Risco de Conduta).

“*Não gosto de quando as pessoas falam mal do meu time e da minha família.*” (Menino, 11 anos – *Agressão verbal* – Família Risco de Conduta).

“*Fotos inadequadas, vídeos, etc.*” (Menino, 15 anos – *Inadequado*– Família Risco de Conteúdo).

“*Os vídeos que são inadequados para menores.*” (Menina, 12 anos – *Inadequado*– Família Risco de Conteúdo).

“*Mostrar fotos de violência na internet.*” (Menina, 13 anos – *Violência*– Família Percepção de Violência).

“*Cenas de violência, pessoas matando outras pessoas, de tiro, facão, pauladas, etc. Pessoas querendo se suicidar. Violência infantil.*” (Menino, 11 anos – *Violência* – Família Percepção de Violência).

“*Pessoas que não conheço venha falar coisas que não deve. Sites que mostram coisas indecentes. Pessoas com perfil fakes, ou que não mostre o que realmente é. Postagens de coisas inadequadas. Convites de amizades de pessoas que não seja do meu estado.*” (Menina, 14 anos – *Amigo desconhecido*).

“*Desconhecido convidando para se encontrar, sem nunca ter falado comigo antes.*” (Menino, 16 anos – *Amigo desconhecido*).

Na Tabela 3, podemos ver que dentro da família mais categorizada (Risco de Conduta), *Agressão verbal* é o código mais citado – mais que o dobro do código seguinte, *Invasão de privacidade*.

**Tabela 3 – Códigos mais presentes na família Risco de Conduta**

Família – Risco de Conduta	Freq.	%
Agressão verbal	161	26%

Invasão de privacidade	73	12%
------------------------	----	-----

Fonte: elaborado pela autora.

Eis alguns exemplos desses códigos:

“*Bullying, ofensas, brigas, xingamentos, preconceito, propaganda enganosa.*” (Menina, 15 anos – *Agressão verbal*).

“*Pessoas ficarem xingando.*” (Menino, 13 anos – *Agressão verbal*).

“*Vídeos meus colocados em sites sem a minha autorização.*” (Menino, 16 anos – *Invasão de privacidade*).

“*Eu não gostaria que colocasse fotos minhas em sites ou Youtube.*” (Menina, 15 anos – *Invasão de privacidade*).

Já na família seguinte, *Risco de Conteúdo*, os conteúdos mais citados foram *Inadequado* e *Terror*, que juntos equivalem a mais de 50% dos códigos citados dentro dessa família, conforme a Tabela 4 demonstra.

**Tabela 4 – Códigos mais presentes na família Risco de Conteúdo**

Família – Risco de Conteúdo	Freq.	%
Inadequado	125	30%
Terror	90	22%

Fonte: elaborado pela autora.

As falas a seguir ilustram esses códigos:

“*Vídeos não permitidos para minha idade.*” (Menina, 10 anos – *Inadequado*).

“*Alguma coisa não apropriada para criança da minha idade.*” (Menino, 10 anos – *Inadequado*).

“*Um vídeo assustador.*” (Menina, 9 anos – *Terror*).

“*Filmes de terror e jogos assustadores*” (Menino, 11 anos – *Terror*).

Na família *Percepção de Sexo*, o mais frequente foi *Pornografia*, correspondendo a 59% dos códigos dessa família – mais do dobro do segundo código mais utilizado, *Sexo*, com apenas 23% – como mostra a Tabela 5.

**Tabela 5 – Códigos mais presentes na família Percepção de Sexo**

Família – Percepção de Sexo	Freq.	%
Pornografia	180	59%
Sexo	69	23%

Fonte: elaborado pela autora.

Os exemplos a seguir ilustram esses códigos:

“*Ver pornografia atos sexuais isto me chatearia.*” (Menina, 15 anos – *Pornografia*).

“*Sites que mostram pornografia.*” (Menina, 14 anos – *Pornografia*).

“*Passar fotos de sexo nítidas que eu acho ruim ver isso.*” (Menino, 16 anos – *Sexo*).

“*Site de sexo.*” (Menina, 16 anos – *Sexo*).

A Tabela 6 exhibe que dentro da família *Percepções de Violência*, o termo *Violência* teve destaque por corresponder a quase metade dos códigos citados (46%), seguido de *Morte*, com menos da metade (22%).

**Tabela 6 – Códigos mais presentes na família Percepção de Violência**

Família – Percepção de Violência	Freq.	%
Violência	105	46%
Morte	52	22%

Fonte: elaborado pela autora.

Nas falas a seguir podemos ver alguns exemplos desses códigos:

“*Os vídeos violentos da internet.*” (Menina, 9 anos – *Violência*).

“*Algumas coisas violentas, como vídeos de mortes e espancamento.*” (Menina, 9 anos – *Violência*).

“*Cenas com pessoas mortas.*” (Menino, 11 anos – *Morte*).

“*Casos de morte e acidentes.*” (Menino, 15 anos – *Morte*).

Na família *Risco de Contato*, 46% das respostas estavam associadas a *Amigo desconhecido*, indicando que o contato de pessoas desconhecidas lhes incomodam, seguido de *Assédio*, como mostra a Tabela 7.

**Tabela 7 – Códigos mais presentes na família Risco de Contato**

Família – Risco de Contato	Freq.	%
Amigo desconhecido	100	46%
Assédio	47	21%

Fonte: elaborado pela autora.

As falas a seguir ilustram esses dois códigos:

“*Sou contra o bate-papo com desconhecido, e apesar de vermos vários acontecimentos, tem pessoas que ainda usam o bate-papo.*” (Menina, 16 anos – *Amigo desconhecido*).

“*Desconhecido saliente falando saliência isso acontece quase todos os dias.*” (Menina, 12 anos – *Amigo desconhecido*).

*“Pessoas te perseguindo, querendo saber sobre a sua vida pessoal.”*  
(Menina, 11 anos – *Assédio*).

*“Pessoas que insistem em conversar conosco.”* (Menino, 16 anos – *Assédio*).

Na última família, *Risco Tecnológico*, percebemos que *Vírus* é o que mais incomoda os respondentes, por 57% das respostas estarem associadas a esse código, como fica claro na Tabela 8.

**Tabela 8 – Códigos mais presentes na família Risco Tecnológico**

Família – Risco Tecnológico	Freq.	%
Vírus	56	57%
Problemas técnicos	19	20%

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos compreender melhor tais códigos através dos exemplos a seguir:

*“Links com vírus, que podem estragar o computador.”* (Menino, 9 anos – *Vírus*).

*“Vírus chatearem muitas crianças.”* (Menino, 9 anos – *Vírus*).

*“Quando eu mecho na internet da uma loucura no computador não dá pra jogar.”* (Menina, 10 anos – *Problemas técnicos*).

*“Incomoda quando demora, ou a qualificação do site muda, ex: baixo imagens no chat, de repente o site muda, e isso incomoda, ou quando mexo no Orkut, aí aparece pessoas novas que não conheço e isso me incomoda.”* (Menino, 14 anos – *Problemas técnicos*).

De forma geral, o que nossos dados indicam incomodar os participantes são os comportamentos das pessoas – os xingamentos, agressões verbais, falar mal deles, de sua família ou de algo que gostem. Notamos através desses dados como as crianças percebem uma possível falta de etiqueta no mundo virtual. A internet passou a ser um ambiente onde quase tudo é permitido. Possivelmente o distanciamento entre o mundo real e o mundo virtual permite que um xingue ao outro de forma que pessoalmente não ocorreria, uma vez que o contato físico se torna quase impraticável. Contudo, para as crianças, isso as afeta. Receber essas agressões, presenciar situações em que as pessoas se ofendem, mesmo que não haja possibilidade de confronto real, geram situações com as quais possivelmente elas não saibam como lidar. Essa falta de ética relacionada à mídia já foi levantada

por Sodré (2006), percebemos aqui que a internet é o meio onde ocorrem essas situações.

Em relação à família *Risco de Conteúdo*, percebemos um discurso moral forte, uma vez que *Inadequado* – coisas que não são permitidas para sua idade – é o que mais citam. Isso pode ser um indício de que os pais conversam com seus filhos para que não acessem conteúdos impróprios para sua idade, mas não definem exatamente do que se tratam essas “coisas inadequadas”.

Ao olharmos para os temas citados, *Pornografia* supera a *Agressão verbal* de forma geral. Isso pode indicar que esse tipo de conteúdo está muito disponível na internet, mesmo para aqueles que não o buscam. Outra hipótese seria que esse é um tema já presente nas agendas públicas e de discussão em casa, um possível discurso moral prevalece como forma automática de resposta, principalmente por se tratar de um tema tabu em nossa sociedade – um indício disso é que muitas das respostas possuem apenas “pornografia”, “vídeos pornô” ou um discurso de algo não adequado para idade. Isso pode ser notado na fala dessa menina de 16 anos:

“*Coisas muito feias com muitos detalhes de pornografia*”

#### 4.2. Idade

Conforme vimos no capítulo 2, a idade é uma variável importante em todos os estudos sobre a relação das crianças com a internet, por isso foi também considerada relevante neste estudo. Traçamos um panorama do que apareceu mais de uma vez em cada idade, conforme a Tabela 9.

**Tabela 9 – Distribuição das respostas por idade e sexo**

Idade	Meninas	Meninos	Total
9 anos	43	33	76
10 anos	56	69	125
11 anos	56	55	111
12 anos	61	82	143
13 anos	79	56	135
14 anos	93	75	168
15 anos	80	77	157
16 anos	84	72	156
<b>Total</b>	552	519	1.071

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisarmos as respostas por idade foi possível notar que os temas não variam muito entre eles, mas há diferenças na frequência dos temas de acordo com as faixas etárias, indicados no Quadro 2. *Pornografia*, por exemplo, vai progressivamente se tornando foco de atenção conforme a faixa etária vai aumentando, enquanto *Agressão verbal* deixa de ser o principal assunto mantendo-se entre os primeiros. Este é um possível indício de que conforme a idade seus interesses mudam e percebem que a pornografia está cada vez mais acessível, mesmo que não a procurem. É também um possível sinal de que com a idade os comentários dos outros deixam de lhes importar tanto, mas ainda é algo muito presente.

**Quadro 2 – Cinco códigos mais presentes por idade**

	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar	5º lugar	
9 anos	Agressão verbal	Terror	Violência	Pornografia	Briga	
PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1411874/CA	nos	Terror	Inadequado	Pornografia	Agressão verbal	Violência
	nos	Agressão verbal	Terror	Pornografia	Morte	Amigo desconhecido
	nos	Agressão verbal	Pornografia	Amigo desconhecido	Inadequado	Terror
	nos	Pornografia	Agressão verbal	Amigo desconhecido	Inadequado	<i>Bullying</i>
	nos	Pornografia	Inadequado	Agressão verbal	Violência	Invasão de privacidade
	nos	Pornografia	Agressão verbal	Inadequado	Violência	<i>Hackers</i>
	nos	Pornografia	Agressão verbal	Invasão de privacidade	Sexo	Violência

Fonte: elaborado pela autora

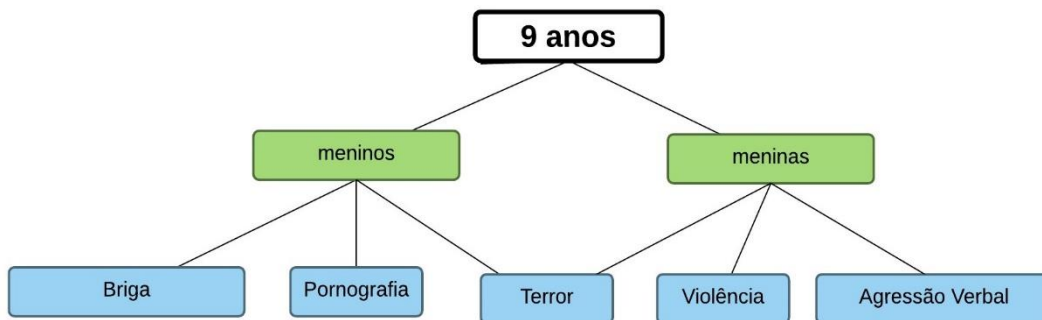
Entre os mais novos, de 9 a 12 anos, o *Terror* como coisas que os assustam está entre os principais incômodos, deixando de ser um dos mais citados a partir dos 13 anos. Esse resultado vai de encontro com os dados obtidos por Livingstone et al. (2014) e Santos (2011). Podemos notar que os mais novos estão preocupados com temas que lhes impactam, mas ainda não tão preocupantes – como *Briga* e *Terror* –, contudo eles já percebem questões que afligem a todos.

Já conteúdos considerados impróprios para a idade deles (*Inadequado*) surgem aos 10 anos, retornando entre 12 e 15 anos, possivelmente mostrando que quando mais novos não é algo tão presente e que, após certa idade e uso, não há preocupação com essas restrições. Entre 11 e 13 anos há um forte incômodo com

pessoas desconhecidas que fazem contato, embora não seja o mais citado dessa faixa, a única que não tem *Violência* entre os principais incômodos – presente nas demais idades. Para os mais velhos, de 14 a 16 anos, *Pornografia* lidera, indicando também incômodos com *Agressão verbal* e *Violência*.

### 4.3. Gênero

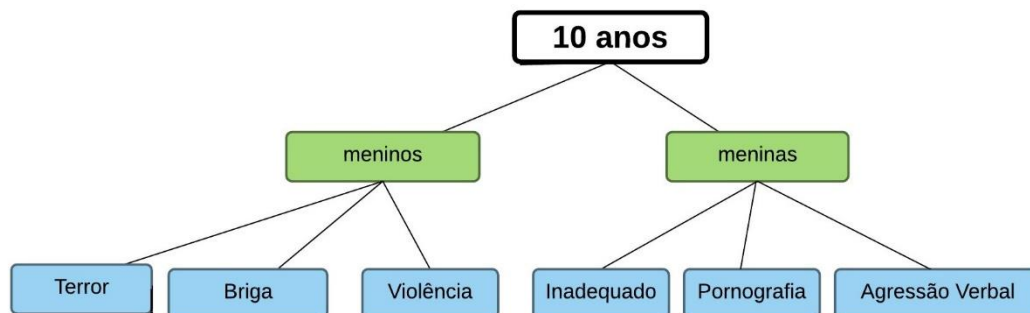
Verificamos os temas presentes em cada idade de acordo com o gênero, elencamos em ordem crescente os três mais usuais. A Figura 4 apresenta que os meninos e as meninas de 9 anos têm em comum a preocupação com conteúdo de terror. Diferem no fato dos meninos demonstrarem preocupação com *Pornografia* e *Brigas* e as meninas com *Agressão verbal* e *Violência*.



**Figura 4 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 9 anos**

Fonte: elaborado pela autora.

Já na Figura 5 vemos que os meninos de 10 anos se preocupam com *Terror*, *Briga* e *Violência*, temas que não estão entre os principais das meninas, que são: *Inadequado*, *Agressão verbal* e *Pornografia*. Notamos que *Briga* é um tema que se mantém para os meninos, mas eles passam a se preocupar com o que anteriormente as meninas se preocupavam, *Violência*. Já elas passam a se preocupar com conteúdos que não sejam para idade delas, *Inadequado*, combinado à *Pornografia*, este último que antes era preocupação dos meninos.



**Figura 5 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 10 anos**

Fonte: elaborado pela autora.

As crianças de 11 anos têm como principal tema *Agressão verbal*, conforme a Figura 6 ilustra. Os meninos citam também *Morte* e *Terror*, enquanto as meninas *Pornografia* e *Inadequado*. As meninas não alteram suas preocupações, como podemos notar, já os meninos têm temas que assustam e causam medo (*Morte* e *Terror*).

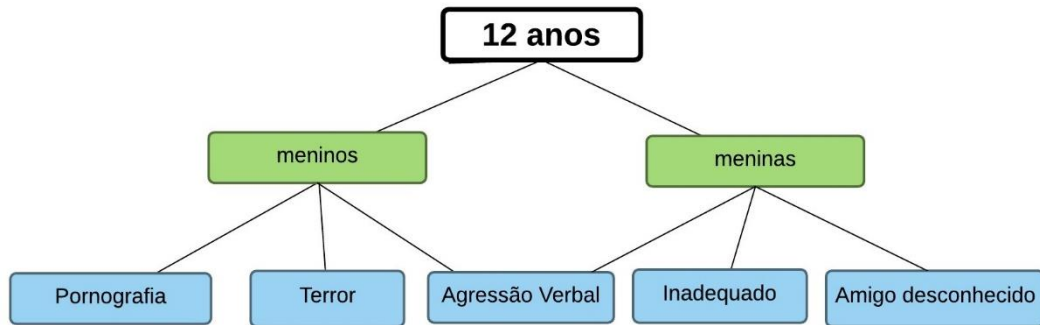


**Figura 6 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 11 anos**

Fonte: elaborado pela autora

Aos 12 anos, *Agressão verbal* continua sendo um tema em comum entre eles. Os meninos passam a citar mais *Pornografia* e *Terror*, enquanto as meninas falam mais de *Amigo desconhecido* e *Inadequado* (Figura 7).

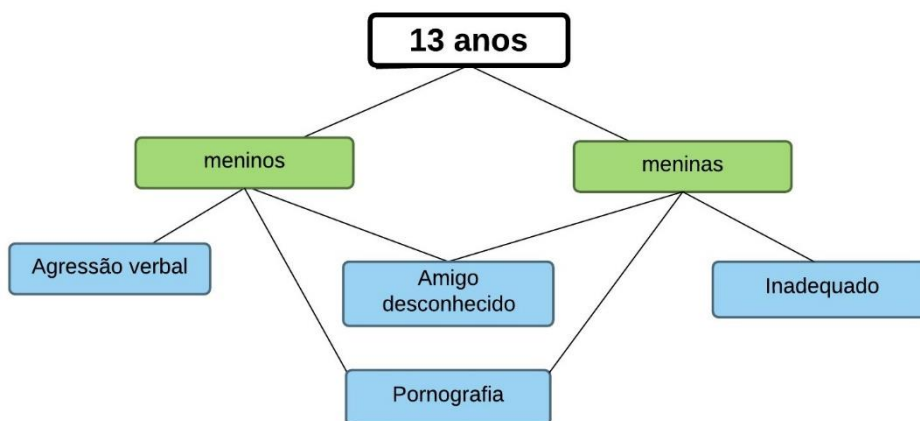




**Figura 7 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 12 anos**

Fonte: elaborado pela autora.

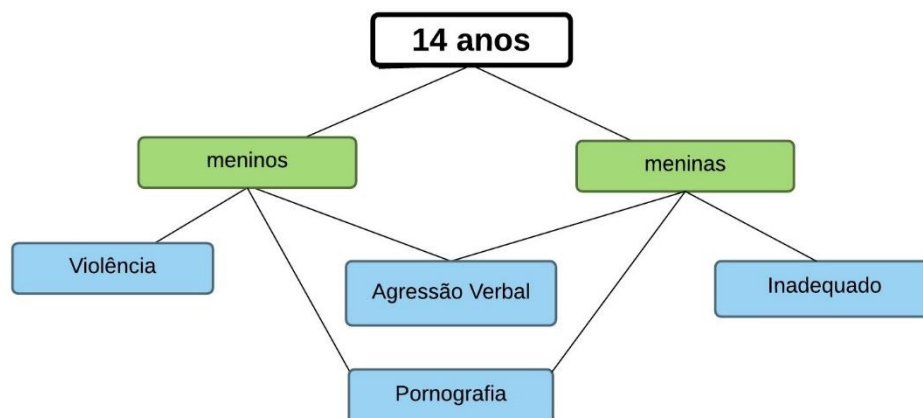
Já as crianças de 13 anos têm em comum *Pornografia* e *Amigo desconhecido*. Os meninos diferem, citando *Agressão verbal*, enquanto as meninas citam *Inadequado*, como mostra a Figura 8.



**Figura 8 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 13 anos**

Fonte: elaborado pela autora.

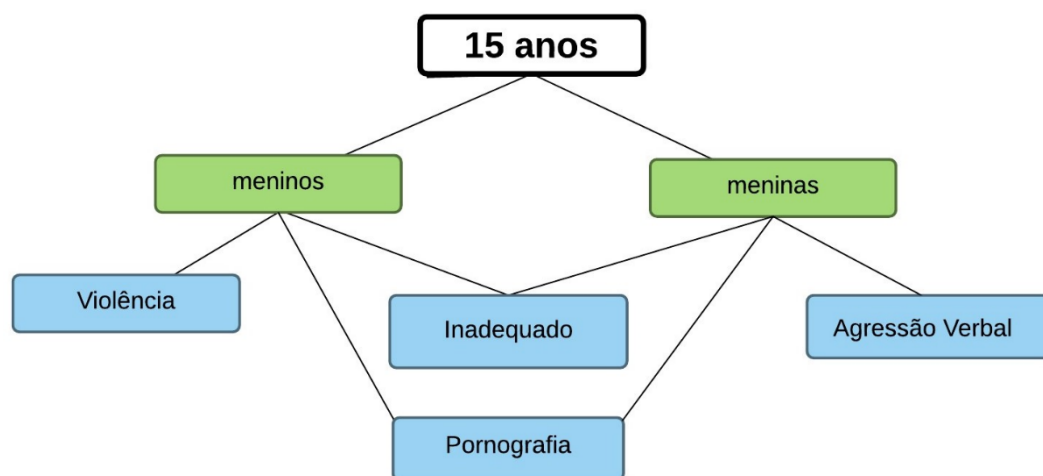
Na Figura 9 vemos que as crianças de 14 anos continuam tendo em comum *Pornografia* como uma das principais chateações, mas passa a ser um assunto em comum também *Agressão verbal*. As meninas continuam citando *Inadequado*, enquanto os meninos passam a citar mais *Violência*.



**Figura 9 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 14 anos**

Fonte: elaborado pela autora.

Aos 15 anos, os temas em comum são *Pornografia* (tema mais citado em ambos) e *Inadequado*. Além desses, os meninos mantêm citando *Violência*, diferentemente das meninas que continuam a citar *Agressão verbal*, conforme a Figura 10 ilustra.

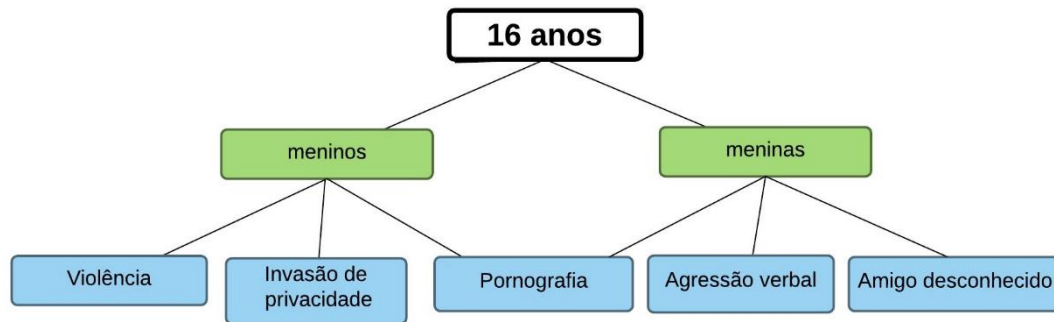


**Figura 10 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 15 anos**

Fonte: elaborado pela autora.

Aos 16 anos, o principal tema entre eles continua sendo *Pornografia*. Os meninos continuam a citar *Violência*, mas passam a falar mais também de *Invasão*

de privacidade. Já as meninas continuam também a falar de *Agressão verbal*, seguida de *Amigo desconhecido*, como mostra a Figura 11.



**Figura 11 – Distribuição dos três principais códigos citados por gênero entre crianças de 16 anos**

Fonte: elaborado pela autora.

É interessante olharmos que em cada idade, de maneira geral, as meninas se preocupam com um tema que na idade seguinte os meninos passam a se preocupar também – exceto aos 13 para 14 anos e aos 15 para 16 anos (ver Apêndice 2). Suas preocupações entre 13 e 15 anos coincidem mais. Aos 9 anos, possuem *Terror* como assunto em comum e aos 10 anos, nenhum dos principais temas são em comum. Com 11 e 12 anos possuem em comum *Agressão verbal*, já aos 13 anos *Amigo desconhecido* e *Pornografia*, que se mantém em comum até 16 anos. Aos 14 anos também há em comum *Agressão verbal* e aos 15 anos, *Inadequado*.

Ao olharmos a distribuição por gênero apresentada no Quadro 3, percebemos como se modifica a escolha de conteúdo conforme a idade, notando que entre os meninos mais jovens – 9 a 12 anos – há uma preocupação recorrente com *Terror* e *Briga* – essa última aparecendo somente entre 9 e 10 anos. Entre 11 e 14 anos, surge uma maior preocupação com *Agressão verbal*. Dos 14 aos 16 anos, *Violência* aparece como o terceiro principal incômodo mencionado – aos 10 anos também aparece na mesma posição. *Pornografia* é um tema recorrente para os meninos que desde os 12 anos é um dos que mais citam.

**Quadro 3 – Distribuição dos três principais códigos citados pelos meninos entre todas as idades**

Meninos	1º lugar	2º lugar	3º lugar
9 anos	Terror	Pornografia	Briga
10 anos	Terror	Briga	Violência
11 anos	Agressão verbal	Morte	Terror
12 anos	Pornografia	Agressão verbal	Terror
13 anos	Pornografia	Agressão verbal	Amigo desconhecido
14 anos	Agressão verbal	Pornografia	Violência
15 anos	Pornografia	Inadequado	Violência
16 anos	Pornografia	Invasão de privacidade	Violência

Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos que entre os mais novos – 9 e 10 anos – os conteúdos citados são de certa forma mais “ingênuos” e que, após os 13 anos, eles passam a se preocupar com questões que de fato precisam cuidar na internet. *Violência* é algo que incomoda bastante os garotos, demonstrando que possivelmente as questões consideradas de risco não são tão acessadas por eles, mas a distribuição de conteúdo violento (e possivelmente real) é algo marcante para eles. Isso talvez possa ser explicado pelos sites que mais acessam.

Ao analisarmos para a progressão dos temas de acordo com a idade para as meninas, organizada no Quadro 4, percebemos que predominam três temas: *Agressão verbal*, *Inadequado* e *Pornografia*. Em todas as idades *Agressão verbal* aparece entre os três principais temas, possivelmente está associado ao machismo presente em nossa sociedade. Entre 10 e 11 anos *Pornografia* aparece entre os principais temas, retornando como o mais citado a partir dos 13 anos. Dos 10 aos 15 anos, os conteúdos *Inadequados* também são fonte de preocupação na internet para as meninas. Entre 11 e 12 anos, elas citam *Amigo desconhecido*, voltando a ser bastante mencionado aos 16 anos.

**Quadro 4 – Distribuição dos três principais códigos citados pelas meninas entre todas as idades**

Meninas	1º lugar	2º lugar	3º lugar
9 anos	Agressão verbal	Violência	Terror
10 anos	Inadequado	Agressão verbal	Pornografia
11 anos	Agressão verbal	Pornografia	Inadequado
12 anos	Agressão verbal	Inadequado	Amigo desconhecido
13 anos	Amigo desconhecido	Inadequado	Pornografia
14 anos	Pornografia	Inadequado	Agressão verbal
15 anos	Pornografia	Agressão verbal	Inadequado
16 anos	Pornografia	Agressão verbal	Amigo desconhecido

Fonte: elaborado pela autora.

Essas principais reclamações nos levam a refletir sobre a diferença de conteúdos acessados por meninas e meninos. A internet possui uma ampla variedade de matérias, conteúdos e pessoas por detrás dela; geralmente, as meninas estão mais presentes em redes sociais, enquanto os meninos são maioria em *sites* de jogos (ALMEIDA et al., 2011; ALMEIDA, ALVES & DELICADO, 2008). O perfil do público em cada um desses se altera, mas notamos que as meninas estão em contato com um leque maior de exposição pessoal – considerando que elas falam mais sobre *Amigo desconhecido* e *Agressão verbal*. Os meninos, geralmente acessando a jogos, estão em diálogo com pessoas que não conhecem, como em jogos *online* coletivos, em que há discussão entre os jogadores por discordar de algo ou apenas pelo fato de perder, mas isso parece não ultrapassar o limite do que consideram aceitável, uma vez que não é uma questão tão presente em suas respostas. Para acessar os jogos, geralmente há um *pop-up*, *spam* ou outra forma de redirecionar a página para outro conteúdo e, muitas dessas vezes, são *sites* com pornografia, sendo este um possível indício da pornografia ser tão presente para eles.

Notamos que independentemente de onde as meninas e os meninos acessam, há uma alternância entre *Agressão verbal* e *Pornografia*. Assim, além de uma possível falta de ética no ambiente virtual, as crianças também estão tendo que

lidar com os conteúdos que surgem, mesmo que esses não lhes interessem ou que seus pais não permitam.

Os resultados a seguir nos ajudam a pensar nos lugares/plataformas onde os incômodos são mencionados e quais estão associados às plataformas citadas.

#### 4.4. Plataformas e códigos coocorrentes

Em nossas análises, foi possível notar que diferentes plataformas (locais *online*) foram citadas como fonte de determinados incômodos. Como a Tabela 10 mostra, ao todo, 12 plataformas foram citadas com conteúdos que os incomodam, as quais totalizaram 726 indicações. A mais usual foi vídeo (245), seguida de fotos (129), demonstrando que imagens são o que mais trazem desconforto *online*.

**Tabela 10 – Plataformas mais citadas**

Plataformas	Quantidade de citações
Vídeo	245
Foto	129
Sites	81
Jogos	67
Imagem	66
Rede social	65
Filme	33
Bate-papo	15
E-mails	10
Música	7
Site de relacionamento	5
Blog	3
Total	726

Fonte: elaborado pela autora.

Como não necessariamente cada plataforma foi citada por uma criança não utilizamos como unidade de análise as crianças, mas o total de citações. Percebemos que 34% das plataformas citadas são vídeos e a quarta plataforma mais citada são jogos (com 9%), resultado compatível com os dados de Livingstone et al. (2014). Contudo, as demais plataformas não correspondem seja na ordem ou no percentual, como redes sociais, que aparece no estudo europeu com 29% das crianças citando, enquanto para o nosso foram apenas 9% do total de plataformas. Vemos que nossos respondentes possuem uma preocupação com fotos que não surgiu para as crianças europeias e consideramos importante, então,

olhar o que nessas mídias está os incomodando. Olhamos então para essas cinco categorias e as duas plataformas mais citadas e buscamos quais os códigos que coocorrem nessas categorias, com o intuito de saber quais assuntos aparecem juntos.

Em relação às mídias, verificamos que os conteúdos que aparecem com vídeo são principalmente: *Pornografia, Terror, Inadequado, Violência e Agressão verbal*. Essa plataforma também está geralmente associada a foto, como vemos na Tabela 11. Ao olharmos essas associações, percebemos coerência entre o principal assunto citado pelos respondentes e as plataformas, sendo vídeos pornográficos o mais dito, como alguns dos exemplos demonstram. Em relação ao *Terror*, veremos na próxima seção possíveis respostas para essa associação.

**Tabela 11 – Distribuição dos principais códigos associados à plataforma Vídeo**

Vídeo	Quantidade de citações
Pornografia	65
Terror	46
Inadequado	37
Violência	25
Agressão verbal	20

Fonte: elaborado pela autora.

“*Vídeo pornográfico.*” (Menino, 11 anos).

“*Vídeos e pornô. Vídeos de terror.*” (Menino, 16 anos).

“*Um vídeo inapropriado para a minha idade e das minhas amigas.*” (Menina, 16 anos).

“*Vídeos, fotos, palavrões.*” (Menina, 14 anos).

Já quando a mídia citada é foto, surge geralmente associada a *Invasão de privacidade*, indicando preocupação de que vazem fotos pessoais – independentemente de serem próprias ou de pessoas próximas. Como a Tabela 12 demonstra, os outros códigos associados são os mesmos de vídeo, mas em menor proporção: *Agressão verbal, Pornografia, Inadequado e Violência*.

**Tabela 12 – Distribuição dos principais códigos associados à plataforma****Foto**

<b>Foto</b>	<b>Quantidade de citações</b>
Invasão de privacidade	27
Agressão verbal	24
Pornografia	22
Inadequado	14
Violência	12

Fonte: elaborado pela autora.

*“Postar vídeos e fotos de outras pessoas.”* (Menino, 10 anos).

*“Eu não gostaria que colocasse fotos minhas em sites ou Youtube.”*  
(Menina, 15 anos).

*“Ele fez uma foto de um velhinho dizendo que era eu.”* (Menino, 13 anos).

*“Postar fotos pessoais sem autorização da pessoa. Mensagens ofensivas. Vídeos de violência.”* (Menina, 12 anos).

Sobre essa plataforma, podemos notar que o incômodo está mais associado à relação com o outro – seja por ter fotos pessoais compartilhadas, ou por se sentirem constrangidos. Foto aparecer como segunda plataforma mais citada nos leva a refletir sobre o desrespeito das pessoas com as fotos pessoais, novamente transparecendo a falta de ética na internet.

É importante reiterar que as falas tinham possibilidade de infinitas respostas, portanto, algumas vezes esses códigos podem estar associados, mas não necessariamente tratando do mesmo assunto. Como podemos ver no último exemplo, o código está associado, naquela fala, tanto à *Agressão verbal* (xingamento) quanto à *Violência* e vídeos, sem necessariamente estar relacionando a violência com vídeos.

Já em relação aos códigos mais presentes, não consideramos mídias citadas, uma vez que já estão descritas acima. Em relação à *Pornografia*, os principais códigos coocorrentes são *Violência*, *Inadequado*, *Terror*, *Vírus* e *Amigo desconhecido*, como a Tabela 13 mostra.



**Tabela 13 – Distribuição dos principais códigos que são citados juntamente com o código Pornografia**

<b>Pornografia</b>	<b>Quantidade de citações</b>
Violência	24
Inadequado	14
Terror	12
Vírus	11
Amigo desconhecido	10

Fonte: elaborado pela autora.

Já em relação à *Agressão verbal*, embora não tenha um grande número de relatos, o *Bullying* surge em primeiro, seguido de *Invasão de privacidade*, *Inadequado*, *Informação falsa* e *Preconceito*. Notamos que não há diferença no número de vezes que cada um aparece junto ao código analisado, como a Tabela 14 exibe.

**Tabela 14 – Distribuição dos principais códigos que são citados juntamente com o código Agressão verbal**

<b>Agressão verbal</b>	<b>Quantidade de citações</b>
<i>Bullying</i>	12
Invasão de privacidade	11
Inadequado	10
Informação falsa	10
Preconceito	10

Fonte: elaborado pela autora.

Quando o código analisado foi *Inadequado*, os códigos coocorrentes foram *Pornografia*, *Violência*, *Amigo desconhecido*, *Agressão verbal* e *Terror*, com pouca diferença no número de vezes que aparecem juntos, como indica a Tabela 15. Nesta tabela, podemos notar que tanto *Pornografia* quanto *Violência* são alguns dos pontos que podem ser considerados como impróprio para eles.

**Tabela 15 – Distribuição dos principais códigos que são citados juntamente com o código Inadequado**

<b>Inadequado</b>	<b>Quantidade de citações</b>
Pornografia	14
Violência	14
Amigo desconhecido	12
Agressão verbal	10
Terror	10

Fonte: elaborado pela autora.

Na Tabela 16, vemos que o código *Violência*, além dos principais códigos citados, surge também com *Morte* e *Briga* – os quais estão associados à própria violência em si – e com *Preconceito* – que pode gerar violência também.

**Tabela 16 – Distribuição dos principais códigos que são citados juntamente com o código Violência**

<b>Violência</b>	<b>Quantidade de citações</b>
Pornografia	24
Inadequado	14
Morte	13
Briga	11
Preconceito	9

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao código *Amigo desconhecido*, não surpreendentemente o código *Assédio* aparece com mais frequência, seguido de *Inadequado*, *Pornografia*, *Agressão verbal* e *Vírus*, como demonstra a Tabela 17.

**Tabela 17 – Distribuição dos principais códigos que são citados juntamente com o código Amigo desconhecido**

<b>Amigo Desconhecido</b>	<b>Quantidade de citações</b>
Assédio	14
Inadequado	12
Pornografia	10
Agressão verbal	7
Vírus	7

Fonte: elaborado pela autora.

Com esses resultados, podemos supor o que nossos respondentes estão dizendo ao tratar de conteúdos impróprios para eles (*Inadequado*), possivelmente por conta de um discurso moralista, estão tratando de olhar pornografia e de entrar em contato com pessoas que não conhecem. Além disso, eles parecem não achar apropriado *Violência*. Ao se tratar de pessoas que não conhecem há uma queixa sobre o *Assédio* que deve ser considerada.

#### **4.5. Medos**

Uma questão que nos interessou foi verificar dentro dos incômodos quais os medos relatados pelas crianças. Assim como outros estudos apresentados no

capítulo 2, percebemos que entre as respostas das crianças apenas uma pequena parcela aponta algumas emoções, em nosso trabalho apenas 30 crianças apontaram medo no ambiente online. Acreditamos ser importante analisar essas respostas mesmo que apresentada por apenas 2,8% dos nossos respondentes por estarmos discutindo a questão da segurança online e, desta forma, podemos compreender suas inseguranças, desconforto e o que eles afirmam assustar nesse ambiente.

Conforme expusemos no capítulo 1, o medo pode ter diversas formas de ser compreendido; seja pelo viés da psicologia social, da sociologia, entre outros. Entendemos a importância da função do medo como alerta (DAMÁSIO, 1994) por ser fundamental para adequar nosso comportamento de acordo com as experiências (LEWIS, 2010), principalmente quando estão relacionados aos medos reais (BAIERL, 2008) possibilitando, então, que a situação se repita. Contudo, há ainda aqueles medos imaginários infantis (BITTENCOURT, 2007) que estão relacionados apenas a coisas assustadoras, bruxas, fantasmas, etc. Estes fazem parte da infância e espera-se que apareçam entre os menores. Há ainda o medo social, que é uma forma de sentir o medo sem passar por uma situação impactante, mas que deixa o clima desconfortável.

Para verificar quais tipos de medo as crianças citam, analisamos o código *Medo* utilizado para categorizar respostas nas quais as crianças usavam a palavra ou quando se referiam a coisas assustadoras. Portanto, olhamos também quais códigos aparecem associados a *Medo*. Observamos os cinco primeiros códigos, mas ao verificar que três dos cinco são mídias, consideramos os três códigos seguintes. Em relação às mídias, os vídeos e jogos são as plataformas mais citadas associadas ao medo e sobre o conteúdo específico, *Terror*, *Amigo desconhecido*, *Inadequado*, *Agressão verbal* e *Ameaça* aparecem como o que falam ter medo/assusta.

Podemos notar que jogos assustadores e vídeos de terror são o que mais assustam as crianças na internet, conforme demonstram em suas falas:

“*Filmes de terror e jogos assustadores.*” (Menino, 11 anos).

“*Jogos assustadores de pessoas cheias de sangue, fazer uma brincadeira com pessoas com deficiência ou tem algum problema na escola, ou obesos.*” (Menina, 12 anos).

“*Jogar jogos que assustam e ver coisas de terror.*” (Menina, 10 anos).

*“Tem pessoas que na minha idade tem medo dos sites de terror, isso chateia muito as pessoas.”* (Menina, 12 anos).

Ao todo, foram 30 respostas com esse código, incluindo todas as faixas etárias participantes. Na faixa dos 9 anos, um menino e uma menina mencionaram o tema, ele relatando vídeos de monstros com intuito de assustar, enquanto ela disse ter medo das coisas reais que acontecem, enfatizando as mortes:

*“Me incomoda com as coisas que estão acontecendo no lado de fora, são tantas pessoas que estão morrendo, aí eu fico assustada com essas coisas, eu vi um filme que vi um monte de pessoas mortas. Mais esse filme era de alienígenas. Eu e minha mãe, nós temos.”*

Já as crianças de 10 anos que relataram medo foram dois meninos e uma menina. Os meninos falaram sobre brincadeiras de susto e ver as pessoas passando medo. Já a menina afirma ter medo das pessoas falarem *“coisas feias e más”*, enquanto ela tem medo do comportamento do outro eles apontam para coisas assustadoras.

Dois meninos e uma menina de 11 anos relataram medo. Um dos meninos afirmou ter *“medo de ser vítima de me pegarem”*, enquanto o outro apenas fala sobre susto. Já a menina apresenta dois medos, o primeiro de assistir cenas de sexo, por seus pais não aprovarem, e o segundo de conhecer pessoas diferentes e de ser iludida, fazer coisas que não deveria. Notamos que duas dessas respostas estão associadas ao medo do outro, de alguém que pode lhe fazer mal.

Com 12 anos, tivemos seis respondentes, sendo dois meninos e quatro meninas. Eles falam sobre coisas de terror apenas, enquanto elas falam sobre vídeos e recados assustadores, listando outras coisas também, como jogos eróticos e *blog* com xingamentos.

Apenas um menino de 13 anos citou medo, relacionado a receber informações de pessoas que não conhece. Uma menina também relatou medo de pessoas estranhas, enquanto outra apenas disse: *“Assustar ou ameaçar a criança pela internet.”*

Com 14 anos foram quatro respondentes, dois meninos e duas meninas. Todos falam de cenas/vídeos de terror, como um dos meninos relatou:

*“Cenas de violência em sites infantis e jogos. Coisas assustadoras, como cenas de terror ou mensagens que deixem as crianças com medo.”*

Uma das meninas falou sobre vídeos em que “*no final aparece a coisa ruim*”.

Com 15 anos foram quatro respostas relatando medo, apenas uma de menino. Ele afirma ter “medo de gente ruim”. Uma das meninas fala sobre imagens de fantasmas e outra sobre coisas que podem assustar, sem definir o quê. A terceira menina relatou o medo de coisas reais que vêm acontecerem:

*“Coisas tipo notícias sobre morte, sobre assuntos como sequestro, abuso sexual é o que mais acontece com pessoas da minha idade. Isso dá medo e muitas das vezes não sabemos em que devemos confiar.”*

Com 16 anos, foram cinco respostas associadas ao medo, de três meninos e duas meninas. Elas relataram que podem ter acesso a coisas que as assuste e traumatize, como o jogo Labirinto do Exorcista ou “*em redes sociais, comentários podem transmitir bullying e chatear pessoas jovens, o aparecimento de fotos, podem deixar assustadas.*” Já os meninos falaram sobre vídeos que assustam e/ou de terror, um deles relata que:

*“Pra mim a internet é bom e ao mesmo tempo não, porque existe pessoas pilantras que usar a internet para fazer o mal com outra pessoa, esse é o meu maior medo.”*

Percebemos nessas falas que eles citam diferentes tipos de medo, alguns relacionados a coisas que os assustem (medos imaginários), outros medos relacionados ao contato com outras pessoas ou situações que se sintam desprotegidos sem necessariamente vivenciar aquilo (medo social). Não percebemos um padrão nas respostas de acordo com a idade, contudo notamos que entre os gêneros há distinção. Não encontramos medo real, daquilo que eles já vivenciaram, em suas respostas, mas a diferença entre o medo social e real é tênue. Algumas das experiências por eles vividas podem ter feito com que suas respostas refletissem medos reais sem transparecer.

Além do código *Medo*, tivemos o código *Jogos de assustar*, citado por 15 crianças, mas apenas uma delas foi categorizada junto ao código *Medo*. Foi utilizado quando diziam “jogos de assustar”, contavam suas experiências com esses jogos ou apenas diziam o nome do jogo, como nas falas a seguir.

“*Sites de obaid<sup>21</sup> que assustam crianças, jogos proibidos para menores.*” (Menino, 13 anos).

“*Na internet tem um joguinho tipo labirinto que quando chega ao fim do labirinto, aparece tipo um monstro gritando muito alto, e isso é muito assustador porque na hora acontece de repente, e existe várias outras coisas que podem assustar que aborrecer cria.*” (Menina, 16 anos).

“*Um jogo chamado labirinto do exorcista.*” (Menino, 12 anos).

Verificamos que *Jogos de assustar* foi dito por oito meninos e sete meninas, tendo um equilíbrio entre os gêneros. A Tabela 18 mostra a distribuição por gênero e idade.

**Tabela 18 – Distribuição de Jogos de assustar por gênero/idade**

Jogos de assustar	Meninos	Meninas
10 anos	2	1
11 anos	1	0
12 anos	1	3
13 anos	1	1
14 anos	2	1
15 anos	1	0
16 anos	0	1

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos perceber em nossa amostra, o tema surge para os meninos dos 10 aos 15 anos, enquanto para as meninas vai até os 16 anos. Para elas, há uma pequena concentração aos 12 anos, enquanto para eles aparece mais de uma vez entre meninos de 10 e de 14 anos. Percebemos que esse código complementa o código *Medo*, principalmente no que tange aos medos imaginários, e ao código *Terror*.

Retomando a reflexão da seção anterior, sobre o código *Vídeo* associado a *Terror*, poderíamos incluí-lo nessa discussão, pois este código foi utilizado quando o próprio termo era mencionado com um total de 90 crianças. O terror enquanto gênero atrai os jovens e possui o intuito de assustar ou causar medo, como a fala desse menino de 16 anos demonstra, associando os dois códigos: “*Terror de dar medo.*”

<sup>21</sup> *Site de obaid* é uma referência a um jogo com este nome. Se lido de trás para frente temos o termo “diabo”.

Notamos que muitos vídeos estão relacionados ao puro assustar – associamos os vídeos a coisas assustadoras –, mas algumas dessas crianças não gostam desse tipo de conteúdo. Alguns possivelmente podem não se interessar por se tratar de um gênero que não lhes agrada, outros por não estarem preparados para o susto, mas a curiosidade é um possível motivo pelo qual eles assistem a esses conteúdos.

O medo enquanto situação vivida (DAMÁSIO, 1994; LEWIS, 2010; BAIERL, 2008) não foi relatado pelos nossos respondentes. Ao menos não de forma direta. Se refletirmos sobre as respostas de maneira geral, eles podem não ter indicado sentir medo, mas notamos em algumas falas experiências com situações que os incomodaram. Contudo, não iremos atribuir essa dimensão por não ter sido relatada por eles e por se tratar de hipóteses, em oposição ao trabalho de Santos (2011), que apresenta muitas de nossas categorias como medos citados por seus sujeitos de pesquisa – tais como problemas técnicos, privacidade e pedofilia. O único medo que o autor apresenta de seus respondentes que os nossos também citam é o que ele chama de medos em nível emocional – pelo acesso a conteúdos assustadores.

Nesta seção, apresentamos os medos relacionados aos incômodos indicados por nossos respondentes, embora a pergunta não questionasse isso e, novamente, não foi nosso intuito interpretar suas respostas impondo nossa perspectiva.

#### **4.6. Nuvem de palavras recorrentes**

Para ter uma ideia dos conceitos mais recorrentes nas falas dos participantes, recorreremos à elaboração de uma *nuvem de palavras*, recurso que permite a visualização dos termos em diferentes cores e tamanhos de acordo com o número de vezes que aparecem nas respostas. Para tanto, geramos um relatório pelo ATLAS.ti do número de vezes que cada palavra aparece. Exportamos esse relatório para o Excel e selecionamos as palavras mais importantes. Da lista inicial, obtivemos 1.663 palavras, das quais selecionamos 70.

Como critério, selecionamos apenas palavras que apresentassem algum conceito ou termo importante relacionado as nossas análises, removendo palavras como “eu”, “que”, “de” e também aquelas que se referiam às mídias, como vídeo, fotos e imagens. Algumas palavras que apareciam várias vezes por estarem

escritas de formas variadas foram unidas, tais como “briga” e “brigas”, “inadequado” e “inadequada”, “morte” e “mortes”, entre outras. Exluímos também aquelas com apenas uma citação. A nuvem de palavras abaixo demonstra nossa seleção das palavras mais utilizadas pelas crianças pesquisadas.



Figura 12 – Nuvem de palavras mais recorrentes

Fonte: elaborado pela autora.

Como podemos ver, as palavras mais frequentes foram *pornografia*, *violência* e *terror*. Tiveram destaque também *sexual*, *xingar*, *bullying*, *brigas*, *sexo*, *mal*, *drogas*, *vírus* e *morte*. A nuvem de palavras evidencia e sintetiza aquilo que já demonstramos ao longo deste capítulo: os principais incômodos das crianças estão relacionados aos temas em destaque. Em suas próprias palavras, percebemos que *Pornografia*, *Violência* e *Terror* estão entre os principais incômodos das crianças. *Bullying* toma uma proporção maior do que os números sugerem, nos ajudando a perceber que, mesmo não agregando esse código em *Agressão verbal*, as crianças estão se incomodando e relatando isso.



## 5 Conclusões

Neste trabalho, buscamos olhar para a relação da criança com a mídia, mais especificamente a internet, e o modo como são impactados por ela. Tratamos, ainda, sobre o que, nesta relação, os incomoda e afeta.

Ao ouvir o que as crianças afirmam incomodá-los, percebemos como principal queixa a postura das pessoas, em especial a *Agressão verbal*. Xingamentos, falar mal e receber ofensas caracterizam essas agressões; contudo, elas aparecem associadas também ao que eles próprios chamam de *Bullying*. Nesse aspecto, ressaltamos o papel da mediação institucional, sendo parental ou da escola.

Compreendemos que as mediações são fundamentais para pensar a relação da criança com a internet. A forma como a criança interage, reage, utiliza e compreende a internet perpassa por muitas dessas mediações. A relação da criança na internet é mediada tanto pelos signos – principalmente nas conversas com as pessoas desconhecidas – quanto pelos instrumentos – a internet em si, os *sites*, vídeos, fotos, etc. (VIGOSTKI, 2007). Já a mediação parental não possui uma definição específica ou forma correta de ser feita, ela é uma das variáveis nos estudos da temática e tem um grande impacto na relação da criança com a internet e os conteúdos que acessam, os riscos a que se expõem e modo como configuram seus aparelhos e aplicativos.

Ambas as instituições – família e escola – possuem grande influência na socialização e o que se espera vai além do uso de discursos moralistas e do “ditar regras”. Faz-se necessário que estabeleçam um diálogo com as crianças, buscando fazê-los refletir sobre o comportamento por eles reproduzidos. Garcez (2014) já nos alertou que entre escola e família há uma postura de não responsabilização pela questão do *bullying* e *ciberbullying*. Esse “jogo de empurra”, como podemos notar pelos nossos resultados, leva apenas à manutenção dos problemas vivenciados pelas crianças .

Acreditamos que seja através da parceria entre elas que poderemos encontrar uma solução para este problema. É papel, tanto da escola quanto da família, dialogar e discutir sobre as questões éticas que envolvem a internet – não apenas pelo comportamento com o outro, como também pela postura em relação ao modo como realizam seus trabalhos escolares que, muitas vezes, pela falta de orientação se configura em plágio (DIAS, 2013), ou mesmo pelo que os próprios adultos entendem como risco. O diálogo é primordial para que crianças aprendam a lidar com a internet sem reproduzir comportamentos inadequados ou se arrisquem em *sites* não recomendados.

Em relação à percepção dos riscos *online*, observamos que em nenhuma das falas de nossos participantes apareceu a questão do *copyright* ou a preocupação em ficarem viciados na internet (MORAIS, 2003). Reiteramos que nosso intuito não é listar o que é risco do ponto de vista das crianças, uma vez que a pergunta analisada não tratava disso diretamente. Olhamos para o que, dentro do que eles indicaram chatear ou incomodar, estava relacionado a possíveis riscos, medos e incômodos das crianças nesse meio.

*Violência e Percepção de Sexo* são outros pontos bastante tratados pelos participantes. A principal queixa deles é em relação à pornografia, um tema que se intensifica com a idade, enquanto *Agressão verbal* está sempre entre os principais. *Pornografia* é um tema da terceira família mais citada, é importante questionarmos até que ponto esse é um incômodo dos respondentes e até que ponto é uma forma de responder àquilo que acreditam que nós, adultos, queremos ouvir.

Acreditamos que em alguns casos a pornografia incomode realmente, até mesmo por ser um conteúdo de fácil acesso e que muitas vezes surge na tela enquanto se navega em outros tipos de *sites*. Contudo, em outros casos, pelas respostas das próprias crianças, percebíamos um discurso enfático moralista no qual se julgava a pornografia como algo proibido. A pornografia está na rede, nas mídias e no cotidiano da sociedade e talvez seja necessário dialogar sobre o tema em vez de solidificá-lo como um tabu.

Observando as diferenças por gênero, os principais temas de queixas citados não apresentam um consenso. No entanto, olhando a faixa etária entre 13 e 15 anos notamos que a similaridade dos temas são mais recorrentes. Entre os meninos mais novos, vemos uma variedade de temas e que os riscos apresentados

em suas falas estão mais atrelados ao conteúdo em si e ao medo relacionado ao susto. Entre os meninos, o tema *Violência* foi bastante presente, o que nos leva a refletir sobre o que exatamente eles elaboram como violência.

Já entre as meninas, percebemos que a nossa sociedade já lhes condiciona desde cedo a receber o discurso moralista e as práticas depreciativas, uma vez que os principais incômodos são *Pornografia*, *Agressão verbal* e *Inadequado*. Esse resultado é um alerta para a necessidade de promoção da sororidade<sup>22</sup> e de desconstruir os pensamentos patriarcais e machistas presentes em nossa sociedade, para que assim as meninas não sofram desde cedo com agressões verbais e a conduta imprópria para com elas.

Em relação aos medos, notamos que existem os imaginários e os sociais. Os primeiros estão basicamente em coisas assustadoras e relacionados a potenciais acontecimentos, enquanto os últimos estão associados principalmente a pessoas desconhecidas entrarem em contato de forma insistente.

Assim como Duarte (2008) averiguou em relação à televisão, notamos que no discurso das crianças, a violência aparece de forma constante e o desconhecido que lhes cerca e assedia é uma das preocupações. O uso da internet atualmente nos possibilita e facilita o contato com outras pessoas de fora de nossos círculos sociais, o que traz maiores oportunidades, mas também maiores riscos (HASEBRINK et al., 2009). Como, então, protegê-los dos riscos?

Em primeiro lugar, através do diálogo. O que consideramos riscos, pode não ser visto por eles dessa maneira (MONTEIRO, 2013). Faz-se necessário, por isso, reconhecer se sabem ou não lidar com o que nós consideramos risco. Alterar as configurações para que pessoas que incomodam sejam afastadas e impedidas de entrar em contato é um possível caminho, mas estará de acordo com suas habilidades. É, portanto, importante estimular o uso das TIC no intuito de que se tornem mais habilidosos, proficientes e que com isso aprendam a afastar ou evitar esse tipo de incômodo. Como dissemos na introdução, há as cartilhas, cursos e diferentes ferramentas disponibilizadas para que os pais e as crianças aprendam a evitar esses problemas.

---

<sup>22</sup> Sororidade é a união entre as meninas com intuito de conscientizar que elas não são inimigas e que, defendendo umas as outras, mesmo que não se conheçam, faz com que fiquem menos vulneráveis a violências.

Monteiro (2013) argumenta sobre a questão de que alguns programas filtram e impedem que as crianças acessem conteúdos inofensivos. Aqueles que são mais habilidosos aprendem a selecionar novas ferramentas, configurar de acordo com sua necessidade e evitar incômodos que possam ser prejudiciais. A mediação tecnológica se mostra fundamental para que se estabeleça uma relação saudável e segura com a internet.

Uma das limitações deste trabalho diz respeito ao fato de não podermos aprofundar as respostas, uma vez que se trata de um questionário que não permitia explorar as falas dos respondentes. Seria interessante compreender melhor e aprofundar muitas das falas, para melhor “ouvirmos” as crianças e elucidar os pontos que não foram muito compreensíveis. Contudo, pela amostra da pesquisa e por se tratar de uma pergunta muito pessoal, isso talvez não seja factível.

Atualmente, a internet tem um papel primordial na vida das crianças e dos adultos. Como Zaremba, Dias e Nicolaci-da-Costa (2002) indicam, o computador já faz parte da vida desse público a ponto de não diferenciar internet e computador ao atribuir os usos. E não devemos nos preocupar com isso: o computador hoje já está sendo substituído pelos *tablets*, celulares e aparelhos que, cada vez mais, acumulam as funções dos anteriores, porém com mais facilidade de serem transportados e também de fácil acesso.

Para as crianças, é como usar um lápis. Pais não falam sobre lápis, eles falam sobre escrever. E crianças não falam de tecnologia – elas falam sobre brincar, construir um *website*, escrever para um amigo, sobre a floresta tropical. (HAREL 1991, apud ZAREMBA, DIAS e NICOLACI-DA-COSTA, 2002, p. 93).

Através de nosso estudo, acreditamos que se faz necessário um maior diálogo entre os usuários adultos e os mais novos, no sentido de: a) incentivar o uso desta ferramenta com o intuito de que se tornem mais habilidosos e que, assim, consigam se prevenir dos problemas que podem encontrar; b) identificar quais são os incômodos e problemas das crianças; c) auxiliá-los para que se sintam à vontade para experienciar novas possibilidades, porém agora já conscientes dos possíveis riscos.

Há nessa questão de olhar para a internet e o que incomoda o outro da mesma idade uma noção de alteridade que não exploramos em nossas análises, mas que gostaríamos de ressaltar. Nossos participantes dizem o que veem dos outros e o que não gostariam que fosse feito com eles e com o outro. O uso da alteridade é uma escolha metodológica que auxilia a pessoa a se sentir à vontade

para falar de coisas potencialmente incômodas. Ao falar do outro cria-se a ilusão de não estar falando de si mesmo.

## Referências bibliográficas:

ALMEIDA, Ana Nunes de; ALVES, Nuno de Almeida; DELICADO, Ana. As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 65, p. 9-30, 2011. Disponível em: < <http://spp.revues.org/74>> Acesso em: 18 jul.2015.

ALMEIDA, Ana Nunes de; DELICADO, Ana; ALVES, Nuno de Almeida; CARVALHO, Tiago. **Crianças e internet: usos e representações**. 2011. Disponível em: < [http://ics-weblin01.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/rel\\_final.pdf](http://ics-weblin01.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/rel_final.pdf)> Acesso em: 18 jul.2015.

ARIÈS. Philippe. Os Dois Sentimentos da Infância. IN.: \_\_\_\_\_. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, p. 156 – 164, 1981.

BAIERL. Luzia Fátima. **Medo Social: da violência visível ao invisível da violência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Medo social: dilemas cotidianos. **Ponto-e-Vírgula**. Revista de Ciências Sociais. ISSN 1982 –4807, n. 3, p. 138 –151, 2008. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/14246/10438>> Acesso em: 30 set. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRA, Sandra Marlene. Infância e internet. Interacções na rede. In: **Atas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia**. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Universidade do minho. Braga, 2004.

BARRA, Sandra Marlene & Sarmento, Manuel Jacincto. Os saberes das crianças e as interações na rede. **Zero Seis**, Periódicos UFSC. ISSN 1980 – 4512, 2008.

\_\_\_\_\_. Repensando a criança-consumidora: Novas práticas, novos paradigmas. **Revista comunicação, mídia e consumo/ Escola Superior de Propaganda e Marketing**. Ano 9, v.9, n.25, 2012.

BAUER, Martin ; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BITTENCOURT, Maria Inês Garcia de Freitas. Espaço real, espaço simbólico e os medos infantis. **Latin American Journal of Fundamental Psychopathology On Line**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 229-237, nov. 2007 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-03582007000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-03582007000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 de mar. 2015.

BRASIL. **TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes**. Coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da internet no Brasil, 2013. Disponível em: <

<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>> Acesso em: 12 de jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **TIC Kids Online Brasil 2013**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. Coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2013.pdf> > Acesso em: 12 de jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2014**. Coordenação executiva e editorial Alexandre F. Barbosa. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015. Disponível em: <[http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC\\_Kids\\_2014\\_livro\\_eletronico.pdf](http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf)>. Acesso em: 12 de Jul. 2015

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

CARLSSON, Ulla; FEILITZEN, Cecilia Von (orgs.). **A Criança e a Violência na Mídia**. Brasília: UNESCO, 1999a.

\_\_\_\_\_. **A criança e a mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Ed. Cortez, 1999b.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. (org). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DAMÁSIO, António Rosa. Emoções e Sentimentos. In: \_\_\_\_\_. **O Erro de Descartes**. Emoção, Razão e Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, p. 156 –196, 1994.

DENHAM, Susanne A. Introdução. In \_\_\_\_\_. **Emotional Development in Young Children**. NY: The Guilford Press, p. 1 –18, 1998.

DIAS, Wagner Teixeira. **Vozes diluídas, camufladas ou exaltadas na fronteira entre a autoria e o plágio**. 2013. Dissertação de Mestrado. PUC-Rio.

DUARTE, Rosália; CAZELLI, Sibeles; MIGLIORA, Rita Peixoto; COIMBRA, Carlos Alberto. Computer Skills and Digital Media Uses among Young Students in Rio de Janeiro. **Education policy analysis archives**, v. 21, n. 53, p. 53, 2013. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ1018810>> Acesso em: 10 nov. 2015.

DUARTE, Rosália. **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

GARCEZ, Andrea Müller. **Representações Sociais do Cyberbullying na Mídia e na Escola**. 2014. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. **Psicologia Reflexão e Crítica**. vol.13, n.1, p. 127-141, 2000. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-7972200000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-7972200000100014&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 25 nov. 2014.

HARGRAVE, Andrea Millwood; LIVINGSTONE, Sonia. **Harm and offence in media content**: A review of the evidence. Intellect Books, 2009. ISBN 9781841502380

HASEBRINK, Uwe; LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie; ÓLAFSSON, Kjartan. **Comparing children's online opportunities and risks across Europe**: Cross-national comparisons for *EU Kids Online*. 2ª ed. LSE, London: *EU Kids Online*, 2009. ISBN 978-0-85328-406-2. Disponível em: <<http://eprints.lse.ac.uk/24368/>> Acesso em: 24 set. 2015.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, v. 17, p. 185-216, 2002.

LEWIS, Michael. The Emergence of Human Emotions. In M. Lewis, J. M. Haviland –Jones & L. F. Barret (Eds.) **Handbook of Emotions**. NY: The Guilford Publications, p. 304 –319, 2010.

LIVINGSTONE, Sonia. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. **MATRIZES**, v. 4, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://200.144.189.42/ojs/index.php/MATRIZES/article/view/7990/7396>> Acesso em: 23 set. 2015.

LIVINGSTONE, Sonia, KIRWIL, Lucyna; PONTE, Cristina; STAKSRUD, Elisabeth. In their own words: What bothers children online?. **European Journal of Communication**, v. 29, n. 3, p. 271-288, 2014. Disponível em: <<http://ejc.sagepub.com/content/29/3/271.full.pdf+html>> Acesso em: 23 mar. 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução Ronald Polito e Sergio Alcides. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

\_\_\_\_\_. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES, Dênis de (org). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, p. 51-79, 2006. ISBN 8574781665.

MONTEIRO, Ana Francisca. O papel da internet na vida das crianças. In: **Comunicação e Cidadania**. Actas do 5º Congresso da SOPCOM. 2008. p. 2019-2032.

MONTEIRO, Ana Francisca. **“Tem é de ser de mim”**: novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspectiva das crianças. 2013. Tese de doutorado. Universidade do Minho. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/29146>> Acesso em: 23 jun. 2015.

MORAIS, Tito de. **Como Proteger Crianças Jovens destes Riscos Online**. 2003. Disponível em: <<http://www.miudossegurosna.net/>> Acesso em: 02 nov. 2015.

PIAGET, J. M. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**, Ed. Fundo de Cultura, Rio de Janeiro, 4ª edição. 1956.

PONTE, Cristina. Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 65, p. 31-50, 2011. Disponível em: <<http://spp.revues.org/94>> Acesso em: 19 dez. 2015.



\_\_\_\_\_. **Kids Online**: riscos e desafios da inclusão digital. 2013. Disponível em: <[http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/pp\\_CP\\_brasilia2013.pdf](http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/pp_CP_brasilia2013.pdf)> Acesso em: 9 set. 2015.

PONTE, Cristina; SIMÕES, José Alberto. Comparando resultados sobre acessos e usos da internet: Brasil, Portugal e Europa. In: BRASIL. **TIC Kids Online Brasil 2012**: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes. Disponível em: < <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-kids-online-2012.pdf>> Acesso em: 12 de jul. 2015.

PONTE, Cristina; VIEIRA, Nelson. Crianças e internet, riscos e oportunidades. Um desafio para a agenda de pesquisa nacional. In: **Comunicação e Cidadania**. Actas do 5º Congresso da SOPCOM. 2008. p. 2732-2741.

SANTOS, Hermínia da Conceição Marques dos. **Prevenir contra o lobo mau ou despertar a bela adormecida?**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: < [http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9477/1/tese\\_herminia\\_9\\_outubro\\_2011.pdf](http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9477/1/tese_herminia_9_outubro_2011.pdf)> Acesso em: 03 nov. 2015.

SILVA, Eunice de Castro e. **Concepção dos Alunos sobre Mediação Pedagógica**: um estudo de caso em curso na modalidade a distância. 2013. Tese de Doutorado. PUC-Rio.

SODRÉ, Muniz . Eticidade, campo comunicacional e midiatização. In: MORAES, Dênis de (org). **Sociedade midiatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, p. 19-31, 2006. ISBN 8574781665.

SOZIO, Maria Eugenia, PONTE, Cristina; SAMPAIO, Inês Vitorino; SENNE, Fabio; ÓLAFSSON, Kjartan; ALVES, Suzana Jaíze; GARROUX, Camila. **Children and internet use**: A comparative analysis of Brazil and seven European countries. Relatório de Pesquisa. 2015. Disponível em: < <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20III/Reports/FullReportBrazilNCGM.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2015.

STAKSRUD, Elisabeth; LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie; ÓLAFSSON, Kjartan. **What do we know about children's use of online technologies?**: a report on data availability and research gaps in Europe. 2ª ed. London: *EU Kids Online*, 2009. ISBN 9780853284055

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A difusão das ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Trazução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luiz Silveira Nenna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILHENA, Junia de; BITTENCOURT, Maria Inês Garcia de Freitas, ZAMORA, Maria Helena, NOVAES, Joana de Vilhena, BONATO, Maira de Carvalho Rosa. Medos infantis, cidade e violência: expressões em diferentes classes sociais.

**Psicologia Clínica**, vol. 23, núm. 2, 2011, pp. 171-186. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291022027011>> Acesso em: 30 set. 2014.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAREMBA, Raphael; ROMÃO-DIAS, Daniela; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Simples como uma torradeira: um estudo sobre o computador no cotidiano da nova geração. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 22, n. 1, p. 92-99, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000100010&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932002000100010&script=sci_arttext&tlng=es)> Acesso em: 16 jul. 2015.

## 7 Apêndice

### 7.1. Apêndice 1- Manual de códigos – Tic Kids Brasil 2012

#### **Aborto**

Usado quando menciona aborto.

#### **Abuso em rede social**

Ofensas a pessoas em redes sociais.

#### **Abuso sexual**

Usado quando menciona abuso sexual com essas palavras ou que deixe subentendido.

#### **Acidentes**

Conteúdos relacionados a acidentes.

#### **Agressão Física**

Exclui Agressão verbal: bater, chutar, ou qualquer episódio com contato físico e agressão.

#### **Agressão verbal**

Exclui Agressão Física.  
Inclui: ofensas, xingamentos, difamação; falar mal dos outros; comentário de mal gosto; Agressão verbal. Ações ou conteúdos que zoam, zombam ou ofendam a pessoa (mesma).

#### **Ameaças**

Quando usa a palavra “ameaça”.

#### **Amigo desconhecido**

Pessoas que a criança não conhece e fazem contato com ela.  
Ex. “falar com pessoas estranhas na internet”

#### **Apelidos**

Quando aparece a palavra apelido.

#### **Armas**

Quando se refere a armas de qualquer tipo.

#### **Assassinato**

Ex. “uma pessoa matando a outra”. Notícias de assassinato.  
Exclui menções a morte inespecíficas.

#### **Assédio**

Conteúdo de procura insistente, ou inadequada e não correspondida.

#### **Bate –papo**

Tipos mídia

#### **Bullying**

Usar somente quando a pessoa usa a palavra “*bullying*”.

#### **Chantagem**

Diferentes formas de chantagem.

#### **Cenas fortes**

Imagem forte ou chocante.

#### **Compartilhar o computador**

Criança não gosta de dividir o computador com outra pessoa na casa.

**Coisas que assustam**

Filmes de terror, fantasmas, imagens assustadoras, diabo, etc.

**Desrespeito**

Desrespeito ou falta de respeito, críticas, constranger o outro.

**Drogas**

Drogas, pessoas se drogando, cigarro, álcool, etc.

**E –mails**

Tipos mídia

**Exorcismo**

Situações de exorcismo.

**Exposição**

Postar coisas pessoais, se expor, postar informações íntimas.

**Fake maldoso**

Criar perfil falso para outra pessoa que ofenda.

**Falta de segurança**

Na navegação da internet

**Ficar off-line**

Amigos ficarem off-line

**Filme**

Tipos mídia

**Fofoca**

Utiliza o termo fofoca e também: falar mal, calúnia

**Foto**

Tipos mídia

**Hackers**

Quando indicam com essas palavras ou sobre descobrir a senha, invadir computador, etc.

**Homossexualismo**

Cenas que mostram homossexualismo.

**Imagem**

Tipos mídia

**Imoralidade**

Inclui coisas obscenas, indecentes ou imorais.

**Inadequadas**

Conteúdo considerado inadequado pelo respondente. Quando não é da idade. Conteúdo considerado impróprio, indevido e proibições – conteúdo não permitido ou considerado impróprio para a idade. Distingue –se de inadequado, porque a criança cita explicitamente a proibição.

**Informação falsa**

Sobre o usuário ou com intenção de enganar a audiência; mentira mesmo, pessoas pilantras.

**Invasão de Privacidade**

Quando alguém entra nas informações ou redes pessoais da criança, sem sua permissão.

**Jogos**

Tipos mídia

**Jogos de assustar**

Tipo de jogo que causa medo.

**Machucar**

A pessoa se machuca e não é Agressão Física.

**Maldade com animais**

Quando relata maldade especificamente com animais

**Maus tratos**

Cenas de maus tratos, perversidade, maldade.

**Medo**

Quando o medo se refere a um risco potencial e real.

**Morte**

Morte mesmo.

**Musica**

Mídia citada

**Nada ou nenhuma coisa****chateia**

Quando cita “nada”

**Notícias ruins**

Notícias sobre crimes, arrastões, etc.

**Nudez**

Conteúdo erótico, como mulher pelada. Exclui pornografia e sexo.

**Palavrão**

A palavra “palavrão” aparece.

**Pedofilia**

A palavra pedofilia aparece ou a sua definição. Ex. “homens que procuram meninas”.

**Perda de perfil social**

Exclusão do seu perfil em uma rede social ou de um amigo

**Perder arquivos pessoais**

Do computador

**Pornografia**

Exclui sexo e nudez.

**Pornografia infantil**

Exclui pornografia não específica.

**Preconceito**

Todos os tipos de preconceitos, racismo, social, religioso, homofobia.

**Problemas técnicos**

Cita questões técnicas no uso das mídias. Ex. internet lenta, site fora do ar, computador trava.

**Propagandas**

Menciona propagandas em geral.

**Prostituição**

Cita prostituição explicitamente.

**Redes sociais**

Tipos mídia

**Sacrifício**

Cita rituais de sacrifício.

**Sangue**

Cita sangue.

**Sequestro**

Cita sequestro.

**Sexo**

Exclui pornografia e nudez.

**Site de relacionamento**

Mídia citada.

**Sites**

Mídia citada.

**Spam**

Quando reclama de receber spam.

**Suicídio**

Fala de suicídio.

**Terror**

Cenas de terror, citando a palavra especificamente.

**Terrorismo**

Quando a pessoa fala de terrorismo.

**Violência**

Quando usa a palavra  
violência.

**Violência contra os menores**  
Especificamente contra  
crianças.

**Vídeo**

Tipos mídia

**Vírus**

Quando cita a palavra vírus

**Xingar a mãe**

Xingar a mãe

## 7.2.

**Apêndice 2- Quadro com esquema de mudança por gênero e idade dos temas citados na idade anterior.**

<b>De 9 para 10 anos</b>	
Meninas passam a falar o que os meninos falaram	Pornografia
Meninos passam a falar o que as meninas falaram	Violência
<b>De 10 para 11 anos</b>	
Meninas passam a falar o que os meninos falaram	-
Meninos passam a falar o que as meninas falaram	Agressão verbal
<b>De 11 para 12 anos</b>	
Meninas passam a falar o que os meninos falaram	-
Meninos passam a falar o que as meninas falaram	Pornografia
<b>De 12 para 13 anos</b>	
Meninas passam a falar o que os meninos falaram	Pornografia
Meninos passam a falar o que as meninas falaram	Amigo desconhecido
<b>De 13 para 14 anos</b>	
Meninas passam a falar o que os meninos falaram	Agressão verbal
Meninos passam a falar o que as meninas falaram	-
<b>De 14 para 15 anos</b>	
Meninas passam a falar o que os meninos falaram	-
Meninos passam a falar o que as meninas falaram	Inadequado
<b>De 15 para 16 anos</b>	
Meninas passam a falar o que os meninos falaram	-
Meninos passam a falar o que as meninas falaram	-