

# hAPPy KIDS

Aplicações seguras e benéficas para crianças felizes

## PERSPETIVA DOS PAIS



Patrícia Dias  
Centro de Estudos de Comunicação e Cultura  
Universidade Católica Portuguesa

Rita Brito  
Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais  
Escola Superior de Educação de Lisboa

2018



**CATÓLICA**  
CECC · CENTRO DE ESTUDOS  
DE COMUNICAÇÃO E CULTURA

LISBOA



**ESCOLA SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
DE LISBOA**

# Autoras

## PATRICIA DIAS



é Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, onde coordena a Pós-graduação em Comunicação e Media Sociais. É investigadora no Centro de Estudos em Comunicação e Cultura e membro da Comissão Diretiva do CEPCEP - Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa. Doutorada em Ciências da Comunicação, os seus interesses de investigação são os media digitais, crianças com menos de 8 anos, comunicação mobile, marketing e relações públicas. É membro das ações COST eRead e DigiLitEY, do CEDAR - Consórcio em Tendências Emergentes em Estudos de Audiências, e do projeto da Comissão Europeia “Crianças (0 a 8 anos) e Tecnologias Digitais”. É autora de “Viver na Sociedade Digital” (2014) e de “O Telemóvel e o Quotidiano” (2008).

## RITA BRITO



é educadora de infância de formação inicial e doutorada em tecnologias educativas. Exerceu funções como educadora de infância e nos últimos anos tem-se dedicado à formação inicial de educadores de infância, lecionando no Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Lisboa, como Professora Adjunta. Os seus interesses de investigação focam-se na utilização educativa de tecnologias digitais, com crianças até 6 anos, na formação inicial de educadores de infância e professores do 1º CEB. Tem artigos publicados em revistas e capítulos de livros nacionais e internacionais. É investigadora no Católica Research Centre for Psychological, Family and Social Well-being, Universidade Católica Portuguesa e do Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, na Escola Superior de Educação de Lisboa. É membro das ações COST E-READ e DigiLitEY. Participou no projeto da Comissão Europeia “Crianças (0-8) e Tecnologias Digitais” e atualmente faz parte do projeto “EU Kids Online”, coordenado pela Universidade Nova de Lisboa. É autora do e-book “Família.com” (2017).

Agradecemos a colaboração da Pumpkin, dos alunos de Teorias de Comunicação da Universidade Católica de Lisboa e da aluna Ana Filipa Maia da Escola Superior de Educação de Lisboa.

hAPPy KIDS

Aplicações seguras e  
benéficas para crianças felizes

PERSPETIVA DOS PAIS

PATRÍCIA DIAS

Centro de Estudos de Comunicação e Cultura  
Universidade Católica Portuguesa  
pdias@fchlisboa.ucp.pt.

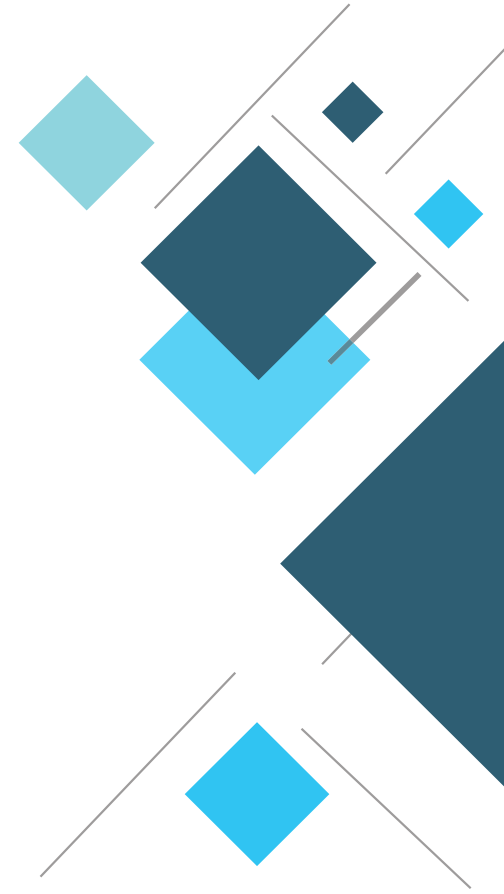
RITA BRITO

Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais  
Escola Superior de Educação de Lisboa,  
britorita@eselx.ipl.pt

Edição: Universidade Católica Portuguesa de  
Lisboa. Centro de Estudos de Comunicação e  
Cultura

Data: 2018

ISBN: 978-989-99288-5-5

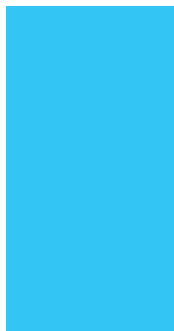


# Índice



6	Sumário executivo
8	Executive Summary
10	Principais Resultados
13	Desafios e recomendações
15	Introdução
16	1. Marco Teórico 1.1. Crianças (0-8) e tecnologias digitais
18	1.2. Contéudos digitais positivos e guidelines para produtores
23	1.3. O papel desempenhado pelos pais
25	1.4. Mediação parental dos media digitais
27	1.5. Variáveis que influenciam o estilo de mediação parental
30	1.6. Como o estilo de mediação parental pode influenciar as práticas digitais das crianças

32	2. Happy kids: Apresentação do projeto e das suas fases
	3. Metodologia
37	3.1. Estudo exploratório sobre práticas e percepções relativas a apps e critérios para as selecionar
37	3.1.1.1ª etapa: Inquérito por questionário aos pais
38	3.1.2. Amostra 3.1.3. Análise dos resultados
39	4. Discussão dos resultados 4.1. Caraterização da amostra
44	4.2. Práticas digitais nos lares
55	4.3. A utilização de apps
66	4.4. Perspetivas e percepções dos pais relativamente a apps positivas
74	Conclusão
76	Referências Bibliográficas
86	Anexos



# Sumário Executivo

Na sociedade em que vivemos, a sociedade da informação, as crianças vivem em lares tecnológicos e estão expostas a dispositivos digitais quase desde que nascem. Esses “digitods” (Holloway, Green, Stevenson, 2015) são os filhos dos primeiros “nativos digitais” (Prensky, 2001) e estão a ser educados por pais utilizadores de tecnologias. A “digitalização” da infância e o ritmo acelerado, sem precedentes, do desenvolvimento tecnológico, colocam novos desafios aos vários intervenientes na proteção dos direitos das crianças, dos pais aos professores, dos decisores políticos às empresas e às marcas. Com base no modelo de Livingstone (2008) referente a conteúdos online positivos e nas atividades da POSCON European Network (2014), o projecto hAPPY kids pretende aplicar esse quadro teórico às aplicações móveis, visto que, atualmente, o tablet é o dispositivo preferido das crianças mais jovens (Chaudron et al., 2015), e portanto o seu principal interface com as tecnologias digitais são as apps. Os objetivos do nosso projeto são: a) identificar critérios para avaliar e classificar o conteúdo móvel positivo; b) construir um modelo teórico para a avaliação dos aspetos benéficos das aplicações (uma “escala de positividade”); c) transformar esse modelo teórico numa ferramenta aplicada que ajudem os diferentes stakeholders a tomar boas decisões sobre as práticas digitais das crianças; e d) promover a aplicação de guidelines éticas no mercado, de modo a reforçar a produção de apps seguras e benéficas para as crianças.

Com o objetivo de identificar os critérios relevantes para avaliar até que ponto as apps podem ser benéficas e seguras para as crianças, na primeira fase do nosso estudo usamos métodos mistos no sentido de inquirir diferentes grupos de stakeholders: damos especial relevância aos pais e às próprias crianças, e pretendemos também falar com especialistas e representantes de diferentes áreas e setores. Com este objetivo, desenhamos um projeto com três momentos de recolha de dados junto de diferentes partes interessadas neste fenómeno. Os resultados do primeiro estudo são apresentados neste relatório, que contém insights resultantes de um inquérito online aplicado a pais de crianças com menos de 8 anos de idade.

O inquérito foi aplicado a uma amostra intencional de pais, a quem chegamos através da divulgação via um portal que agrega conteúdos para pais de crianças destas idades, o Pumpkin ([www.pumpkin.pt](http://www.pumpkin.pt)). Foram obtidas 2677 respostas. O segundo estudo consistirá em entrevistas em profundidade a famílias. O terceiro estudo consistirá em grupos de discussão com agentes relevantes, incluindo stakeholders da indústria, policy-makers e especialistas variados. Os nossos principais resultados confirmam algumas ideias já presentes na literatura.

Confirma-se que as tecnologias digitais estão presentes na maior parte dos lares portugueses e que as crianças as usam desde cedo. Confirma-se também que o dispositivo preferido das crianças é o tablet e que as suas atividades favoritas são jogar jogos e ver vídeos no YouTube. Verificamos também que o estilo de mediação parental é essencialmente restritivo e que incide mais sobre o tempo de uso do que sobre o uso em si. Quanto mais velhas são as crianças, maiores as restrições mas também a utilização. Nas crianças mais pequenas, os dispositivos digitais são usados sobretudo como “baby-sitter”. Confirmamos também que os pais preferem apps educativas e procuram estimular a sua utilização. Conseguimos aprofundar a forma como os pais conceptualizam o “ser educativo”, que identificam sobretudo com a aquisição de conhecimentos e competências que também são trabalhadas em contexto escolar, embora alguns pais reconheçam que as tecnologias digitais também podem desenvolver outras competências importantes. Também identificam como educativos os formatos mais habituais em recursos manipuláveis, tais como puzzles, jogos de construção e atividades semelhantes às escolares. Os pais valorizam que as aplicações educativas estimulem o uso ativo pelas crianças e ajudem a desenvolver várias dimensões – sobretudo a aprendizagem, a participação e a criatividade. Também valorizam muito a segurança das crianças. Contudo, não valorizam elementos mais técnicos como o interface ou a user experience, e também não valorizam muito a diversão e as preferências das crianças. Concluimos que pais, educadores de infância e professores, e a indústria, devem procurar considerar as necessidades e preferências das crianças na procura de atividades que lhes sejam benéficas. Concluimos também que os policy-makers e a comunidade académica têm um papel fundamental na procura e disseminação de diretrizes éticas e boas práticas que orientem a atuação dos outros stakeholders. Com nossa pesquisa, esperamos entregar resultados e iniciativas concretas e úteis para garantir que as aplicações realmente contribuam para o desenvolvimento e crescimento de crianças felizes.

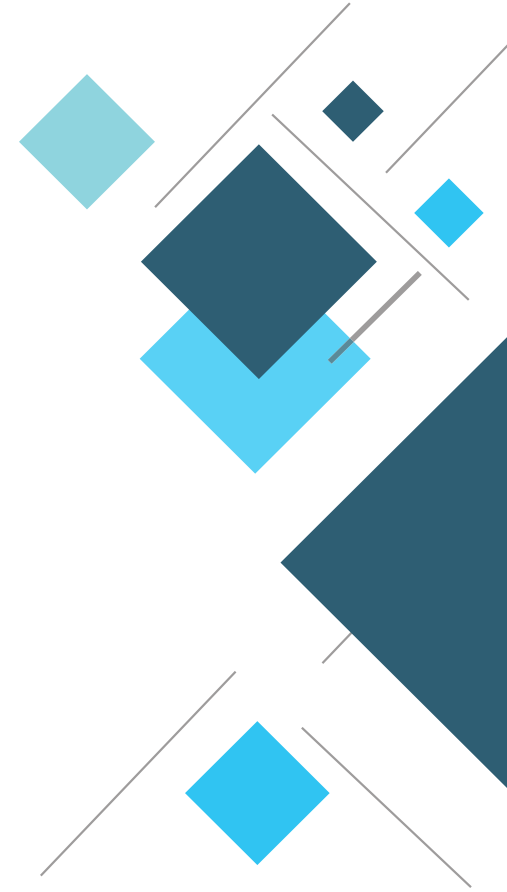
# Executive Summary

In contemporary society, children live in technological homes and are exposed to digital devices almost since birth. These 'digitods' (Holloway, Green, Stevenson, 2015) are the children of the first 'digital natives' (Prensky, 2001) and are being educated by tech-savvy parents. The 'digitization' of childhood and the unprecedented fast pace of technological development pose new challenges to different stakeholders committed to protecting children's rights, from parents to teachers, from policy-makers to businesses and brands. Based on Livingstone's (2008) model of positive online content and on the POSCON European Network's (2014) activities, it is project hAPPy Kids objective to apply this theoretical framework to mobile apps given that currently the digital device of choice for young children is the tablet (Chaudron et al., 2015), and therefore, their main interface with digital technologies are apps. Thus, the goals of our project are: a) identifying criteria for evaluating and classifying positive mobile content; b) building a theoretical model for assessing the beneficial aspects of apps (a "positivity scale"); c) transforming that theoretical model in an applied tool for helping different stakeholders to make good decisions about the digital practices of young children; and d) promoting the application of ethical guidelines in the market, in order to reinforce the production of safe and beneficial apps.

In order to identify the relevant criteria for assessing to which extent apps may be beneficial and safe for children, in the first stage of our project we use mixed methods in order to address different groups of stakeholders: we focus primarily on parents and children, but we also intend to inquire specialists and representatives of different fields and sectors. With this goal, we created a research design with three stages of data collection. In this report, we present the results from the first study, an online survey to applied to parents of children under 8 years old. The survey was applied to a purposive sample of parents, whom we reached by disseminating our survey through an online portal that aggregates and produces content for this target, called Pumpkin ([www.pumpkin.pt](http://www.pumpkin.pt)). We obtained 2677 responses. The second study will consist of in-depth interviews with families. The third study will include focus groups with relevant stakeholders, such as industry representatives, policy-makers and diversified experts. Our main results are consistent with some ideas presented by academic literature. For instance, digital media are present in most of Portuguese homes, and children use them from an early age. Also, the favourite device of children is the tablet, and the activities they prefer are playing games and watching videos on YouTube.

We also found that the most frequent parental mediation style is restrictive, and is more applied to time of use than to the use in itself. As the age of children increases, restrictions are also heightened, but co-use also intensifies. With younger children, the digital devices are used mostly as a “baby-sitter”. Another point coherent with preceding literature is that parents prefer educational apps and try to stimulate its use. We tried to explore more in depth what parents conceive as “educational”, and found that they identify this concept mainly with the acquisition of knowledge and competences that are developed in formal learning contexts, at school. However, some parents acknowledge that digital technologies can also support the development of other important skills. Parents also identify as educational the more traditional manipulable resources, such as puzzles and construction games, and also activities similar to those performed at school. Furthermore, parents value that educational apps stimulate an active use by the children and help in the development of several dimensions – mostly learning, participation and creativity. Parents also value the safety of children very much. However, they value less more technical aspects such as the interface design and the user experience, and they also do not value fun or the preferences of children. We concluded that parents, kindergarten teachers and teachers, and the industry, they all should take into account the needs and preferences of children in their efforts to develop content and activities that are beneficial to them. We also concluded that policy-makers and the academic community can play a very important role in the search and dissemination of ethical guidelines and best practices that orient the actions of other stakeholders.

With our research, we expect to deliver concrete and useful results and initiatives for making sure that apps actually contribute to the development and growth of happy kids.



# Principais Resultados

## Práticas digitais nos lares

- Encontramos tecnologias digitais em cerca de 90% dos lares da nossa amostra – smartphones, computadores portáteis e ligação à internet. Os tablets e as consolas também estão presentes, mas em menos casos.
- A televisão e o tablet promovem atividades familiares conjuntas. Os smartphones e portáteis pertencem geralmente aos pais e são ocasionalmente usados pelas crianças, sendo o inverso para os tablets e as consolas.
- Os pais admitem usar frequentemente tecnologias digitais em casa. A principal finalidade é o entretenimento, mas também é frequente a utilização profissional.
- A mediação parental é maioritariamente restritiva e incide mais no tempo de utilização do que nos conteúdos e atividades.
- O factor que identificamos como mais influente na mediação parental adotada é a idade das crianças. Os pais dos mais pequenos (0-2 e 3-5 anos) realizam uma mediação mais restritiva, ao passo que os pais dos mais velhos (6-8 anos) acompanham, participam e ajudam mais na utilização das tecnologias digitais.
- Os pais apresentam perceções e atitudes mistas relativamente às tecnologias digitais e têm muitas dúvidas. Para se informarem, recorrem com maior frequência a fontes online credíveis, como artigos jornalísticos e de especialistas, no entanto recorrem também aos seus círculos de relações mais próximas.



## Utilização de apps

- As crianças mais jovens (0-2 anos) são as que mais usam apps, sobretudo porque estas são um valioso recurso para os pais as manterem entretidas fora de casa (ex. no restaurante) ou quando precisam de trabalhar em casa ou de fazer tarefas domésticas.
- As apps preferidas das crianças são jogos variados e o YouTube. Nestas idades, estão ainda ausentes das redes sociais e demonstram poucas competências para a criação de conteúdos.
- Os pais acreditam que as apps podem ser proveitosas para o desenvolvimento das crianças no que respeita à matemática, leitura, linguagem, criatividade e concentração, mas consideram-nas prejudiciais para a atividade física, o sono, a sociabilidade e o comportamento.
- A maioria dos pais (60%) nunca permite a instalação de apps pagas.
- Quando são os pais a escolher apps para os filhos, optam pelas educativas; quando são as crianças a escolher, preferem apps relacionadas com desenhos animados ou brinquedos.
- Os pais afirmam que as crianças escolhem as apps que utilizam sobretudo a partir das indicações dos pais.

# Perspetivas e perceções dos pais relativamente a apps positivas

- A maioria dos pais considera como educativas apenas apps que trabalham conteúdos e desenvolvem competências relacionadas com os currículos escolares.
- Alguns pais valorizam outro tipo de competências que as apps podem desenvolver, tais como a criatividade, competências artísticas e a programação.
- Os pais valorizam apps que desenvolvam todas as dimensões dos conteúdos positivos teorizadas por Livingstone (2008) - aprendizagem, participação, criatividade e identidade. Destas dimensões, a identidade é a menos valorizada pelos pais.
- Os pais reconhecem que as crianças devem ser ativas na utilização de app educativas mas não valorizam muito a criação de conteúdos, consideram que poderem interagir com a app é suficiente.
- Os aspetos que os pais mais valorizam quando escolhem uma app para os filhos estão relacionados com a segurança - que a app não invada ou exponha a privacidade das crianças, que a app requeira autorização dos pais para algumas ações, tais como compras in-app ou entrada em chat in-app, que as crianças não sejam expostas a publicidade, que não sejam direcionadas para fora da app, e que não sejam expostas à possibilidade de comunicar com outras pessoas
- A classificação dos conteúdos como apropriados à idade das crianças ou não é subjetiva, pois os pais apresentam conceptualizações e entendimentos diferentes do que é apropriado para cada idade.
- Os pais consideram que os formatos mais adequados para apps educativas são os “importados” do mundo físico - puzzles, jogos de construção e jogos com atividades semelhantes às escolares.
- A maioria dos pais (61%) afirma gostar das apps que os filhos usam.
- O que mais desagrada aos pais nas apps é que estas não sejam apropriadas para a idade, que sejam viciantes, que sejam violentas, ou que contenham publicidade com links para outros conteúdos.

# Desafios e Recomendações

## Pais


- Os pais continuam a conceptualizar o “ser educativo” como algo que apoia ou suporta a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências trabalhadas em contexto escolar. Por esta razão, não valorizam alguns formatos de conteúdos suportados pelas tecnologias digitais, como simuladores e jogos de role-playing, atividades que permitem tirar maiores benefícios do potencial destas ferramentas digitais. Não só estas agradam mais às crianças, como também desenvolvem outras competências, como a resolução de problemas.
- Os formatos e funções das apps que os pais mais apreciam não correspondem às favoritas das crianças. É necessário encontrar elementos comuns que agradem a ambos para fomentar a co-utilização, a forma mais benéfica de mediação parental para toda a família.
- Para os pais é mais importante que as apps sejam educativas do que permitam à criança divertir-se, ou simplesmente que lhe agrade. É importante que os pais também considerem as experiências e preferências das crianças.

## Educadores de infância, professores e escolas

- Os pais “olham” para a escola em busca de orientação e tomam as práticas fomentadas na escola e pela escola como exemplo do que fazer em casa e, como referência, do que é educativo. Assim, educadores de infância e professores têm um papel fundamental também como mediadores das tecnologias digitais, estimulando a sua utilização correta e benéfica e segura na escola e em casa.
- Os educadores de infância e professores podem também ser fontes de informação de referência para os pais, e devem ajudá-los a esclarecer as suas dúvidas e a procurar informação credível e com qualidade.

## Indústria

- A indústria deve procurar situações win-win entre todas as partes interessadas na criação, disseminação e promoção de conteúdos mobile positivos. Devem criar sinergias entre os objetivos das marcas, as preferências dos pais, e também as preferências das crianças.

- 
- A indústria deve promover, junto dos pais, outros aspetos que não são muito valorizados por eles, mas que são importantes em conteúdos benéficos para as crianças, tais como o interface, a user experience ou o design.
  - Ainda que não tenha a força da legislação, a indústria deve ter uma atuação pautada por diretrizes éticas já estabelecidas, respeitando sempre os direitos das crianças e promovendo, acima de tudo, a sua segurança (por exemplo, publicidade in-app a conteúdos dirigidos a uma faixa etária superior devem ser evitados, bem como a recolha intrusiva de dados sobre as crianças).
  - As marcas têm a oportunidade de se estabelecerem no mercado, trabalhando a sua própria responsabilidade social, apresentando-se como garantia de qualidade e segurança dos conteúdos.

## Policy-makers

- Policy-makers variados, incluindo organizações governamentais e não-governamentais, têm o papel fundamental de discutir e estabelecer diretrizes éticas para a indústria, que não só garantam o respeito pelos direitos das crianças e pela sua segurança, mas que também promovam o seu desenvolvimento e bem-estar.
- Têm também a incumbência de motivar a indústria a seguir essas diretrizes.
- Os policy-makers devem ainda investir na consciencialização e formação de educadores de infância e professores e também dos próprios pais, auxiliando no esclarecimento de dúvidas e indicando boas práticas.

## Academia

- Os investigadores científicos têm a tarefa de aprofundar os estudos deste fenómeno complexo e de clarificar muitas das questões que ficam por responder neste trabalho.
- A academia deve trabalhar de perto com os policy-makers no estabelecimento e disseminação de diretrizes éticas e de boas práticas.

# Introdução

As crianças estão atualmente expostas aos meios digitais como nunca antes estiveram (Kucirnova, 2011). Os primeiros “net geners” (Tapscott, 1998) e “nativos digitais” (Prensky, 2001) são atualmente pais “tecnológicos” de “digitods” (Holloway, Green, Stevenson, 2015) ou da geração “touch-screen” (Rosin, 2012). Os próprios meios digitais já percorreram um longo caminho desde a inicial world wide web e dos telemóveis.

As tecnologias digitais estão a desenvolver-se a um ritmo sem precedentes na história da humanidade, dando origem a soluções integradas e ubíquas assentes na conectividade, na interação machine-to-machine, em algoritmos capazes de auto-aprendizagem e na inteligência artificial (Gubbi, Buyya, Marusic & Palaniswami, 2013).

A exposição precoce e frequente das crianças aos media digitais coloca desafios a diferentes stakeholders, principalmente a pais e cuidadores, a professores e educadores de infância, mas também a policy-makers, à indústria, aos negócios e às marcas, e até à academia. As crianças muitas vezes enfrentam um paradoxal contraste entre ambientes informais altamente estimulantes e tecnológicos e os ambientes de educação formais, que continuam a ser muito estruturados (Plowman, Stevenson, Stephen, & McPake, 2012). Os pais são chamados a decidir sobre a exposição, o acesso e as práticas relativamente às tecnologias digitais, uma vez que sendo as crianças tão jovens, eles assumem o principal papel enquanto mediadores do contato com as tecnologias digitais (Carvalho, Francisco, & Relvas, 2015; Ólafsson, Livingstone, & Haddon, 2014; Palaiologou, 2014). Os pais também se deparam com perspectivas contrastantes de peritos e resultados de investigação científica (Hsin, Li, & Tsai, 2014), e portanto gerir o screen-time e as atividades digitais das crianças é um enorme desafio para os pais. Empresas, marcas e policy-makers também têm diferentes visões sobre temas como a proteção dos direitos das crianças (Dias et al., 2016; Livingstone & Third, 2017). Além disso, a maior parte da investigação académica foca-se em crianças mais velhas, e por isso os investigadores apenas estão a começar a compreender todas as implicações e complexidades de ser um “digitod” (Plowman, 2015; Vatavu, Cramarius, & Schipor, 2014).

Procuramos, com o projeto hAPPy kids, contribuir para, numa primeira instância, descortinar que critérios podemos usar para avaliar até que ponto determinados conteúdos digitais, em particular as apps, são seguros e benéficos para as crianças, e numa segunda instância, para ajudar os diferentes stakeholders envolvidos neste fenómeno complexo a tomar decisões acertadas, norteados sempre pelo compromisso ético com o desenvolvimento saudável e seguro das crianças, e acima de tudo, com a sua felicidade.


# 1.Marco Teórico

## 1.1. Crianças (0-8) e tecnologias digitais

Há um debate aceso sobre os riscos e oportunidades que os media digitais colocam às crianças (Dias et al. 2016; Holloway & Green, 2016). As tecnologias digitais tanto podem ser comparadas a uma “fada madrinha” (os tablets são ótimos baby-sitters, e uma ajuda preciosa para os pais), como podem ser demonizadas como o “bicho-papão” (as tecnologias são facilmente culpadas por mau comportamento, défice de atenção, distúrbios do sono, falta de competências sociais, e outros problemas).

As tecnologias digitais contêm muitos aspetos benéficos e muitas potencialidades para o desenvolvimento cognitivo das crianças, tanto no âmbito de contextos formais como informais, e até mesmo no desenvolvimento de competências sociais (Roberts-Holmes, 2013). Também são muito eficientes na promoção da independência, auto-regulação, da aprendizagem através da ação, e de abordagens tentativa-erro (Price, Jewitt, & Crescenzi, 2015). Os smartphones e os tablets são as “varinhas mágicas” contemporâneas, capazes de apoiar as crianças na obtenção de entretenimento, na exploração dos seus interesses e curiosidades, em simulações, e mesmo na socialização (Dias & Brito, 2016; Ponte, et al., 2017). Por outro lado, as crianças estão expostas a riscos online, tais como o contacto com conteúdos que não são apropriados para a sua idade, a recolha de dados para exploração comercial, riscos de segurança e invasão de privacidade, e contacto com estranhos (Chaudron et al., 2015). Além disso, o tempo de exposição excessivo a ecrãs (que é uma questão muito polémica) tem várias consequências negativas, nomeadamente a redução do tempo de atenção e da capacidade de concentração, a causa de excitação ou nervosismo excessivos, bem como a frustração e o stress, e podem conduzir ao isolamento social e ao sedentarismo, criando o hábito de obter satisfações e entretenimento imediatos e instantâneos, e substituindo outras atividades benéficas, tais como as artes plásticas e criativas, o desporto, atividades no exterior, e brincadeiras tradicionais. Não é possível responder a este debate com fórmulas mágicas nem com uma única resposta que se aplique a todos os casos (Chassiakos et al. 2016).

Pelo contrário, é importante sublinhar a importância da consciencialização, da informação e do conhecimento como as bases para tomar boas decisões e para direcionar as crianças para usos benéficos dos media digitais.



Embora as respostas a questões sobre o que os pais devem fazer relativamente às práticas digitais das crianças sejam frequentemente “talvez” e “depende”, a investigação científica tem contribuído não só com descobertas relevantes, mas também com algumas diretrizes.

Um exemplo dessa contribuição é o trabalho de Livingstone (2008) sobre conteúdos online positivos, que propõe um modelo para avaliar até que ponto os conteúdos são benéficos para as crianças (e que na época foi desenvolvido tendo como principal objeto a world wide web), e que ajuda pais, educadores e outros cuidadores, mas que também pode ser muito pertinente para quem desenvolve conteúdos e plataformas digitais e esteja interessado em fazê-lo de forma positiva para as crianças.

Atualmente, vários estudos concordam que o dispositivo digital favorito das crianças pequenas é o tablet (Dias & Brito, 2016; Plowman, 2015). Muitas crianças com menos de 8 anos têm já o seu próprio tablet, e as outras habitualmente têm acesso aos smartphones e tablets dos pais. Nestes dispositivos móveis, o principal interface que as crianças utilizam são as aplicações ou apps. As suas apps favoritas são jogos, mas também gostam de ver vídeos na app do YouTube, usam a app do Google para pesquisar e usam outras utilidades como as câmeras e apps de edição de fotos e desenhos (Kabali et al., 2015).

Considerando que as apps substituíram o acesso a conteúdos via website e os jogos de consola como os principais interfaces digitais que as crianças usam, o objetivo deste projeto de investigação é revisitar e redefinir os critérios propostos para a identificação de conteúdos positivos, aplicando-os às apps (Livingstone, 2008; Pijpers & Van den Bosch, 2014; POSCON Network, 2014). Pretendemos fazê-lo incluindo diferentes stakeholders neste processo, nomeadamente as crianças, os pais, e especialistas de diferentes áreas. Este projeto tem um carácter maioritariamente aplicado, pois pretende desenvolver os seguintes resultados: a) um modelo teórico para a identificação de apps positivas; b) uma “escala de positividade” aplicável a conteúdo móvel e facilmente aplicável para testar um conteúdo; c) disseminar essa escala através da sua disponibilização gratuita em formato de simulador, dirigindo-se assim a pais, professores, educadores e qualquer cuidador, para que possam avaliar e selecionar conteúdos digitais positivos para as crianças; e d) um código de ética para a indústria, que oriente a criação e o desenvolvimento de conteúdos digitais que respeitem os direitos e a segurança das crianças e que promovam o seu desenvolvimento e bem-estar.



## 1.2. Conteúdos digitais positivos e guidelines para produtores

A conceptualização de conteúdos online positivos de Livingstone (2008) baseia-se na Convenção das Nações Unidas que estabelece os Direitos das Crianças (1989), salientando os direitos de acesso livre aos media e aos conteúdos, e também de escolha e expressão. Contudo, há também que ter em conta os direitos à privacidade e à proteção, sendo o ambiente digital frequentemente paradoxal no que toca à conciliação e garantia de todos estes direitos. A autora argumenta que é precisamente o critério do que é mais benéfico ou positivo para as crianças que guia a procura de equilíbrios e consensos no que respeita à garantia de todos estes direitos em ambiente digital.

A partir das oportunidades e riscos online identificados pelo estudo longitudinal à escala europeia EU Kids Online, Livingstone (2008) propõe um modelo para caracterizar as atividades online das crianças pequenas. Outro contributo para este modelo são os critérios propostos por Wartella e Jennings (2000) para consideração dos produtores de conteúdos para crianças: estes devem pautar-se pela diversidade, pela acessibilidade, pela interatividade, pela educação, pela qualidade, pela criatividade e pela segurança. O modelo proposto é, portanto, formado por duas categorias:

- A primeira refere-se aos domínios de desenvolvimento da criança que podem ser trabalhados através das tecnologias digitais, no âmbito dos quais a autora propõe a aprendizagem (promovem a educação das crianças), a participação (promovem a participação cívica), a criatividade (promovem a comunicação) e a identidade (promovem a expressão);
- A segunda está relacionada com o nível de participação das crianças pequenas enquanto audiências, podendo ser recetores passivos, interagir com os media digitais, e tornarem-se inclusivamente produtores de conteúdos online (o ideal é, portanto, que os conteúdos digitais suportem as crianças num processo de construção de crescente autonomia e proatividade).

Dentro deste modelo, Livingstone (2008) argumenta que é possível definir critérios para avaliar o que é ou não positivo e benéfico para as crianças. A autora usou uma metodologia semelhante à que vamos usar no nosso projeto - entrevistou policy-makers, especialistas e pais, procurando os tão desejados critérios para identificar conteúdos positivos. A partir dos resultados, reconhece que é inerente a esta

avaliação um elevado grau de subjetividade, relativa quer às crianças em si, quer às famílias, quer a fatores contextuais, como a cultura, por exemplo. Propõe que os conteúdos positivos sejam assim classificados sempre que apresentem oportunidades de desenvolvimento para as crianças, e que promovam esse desenvolvimento encorajando a criança a ir além das suas competências e capacidades atuais. Por outro lado, os critérios para classificar conteúdos como prejudiciais são os que são contrários aos direitos das crianças, que colocam em causa a sua segurança, que as exploram, ou que são falsos ou as induzem em erro (como por exemplo, publicidade que as crianças não consigam identificar como tal).

A autora argumenta ainda que, não sendo prejudiciais, há conteúdos banais e superficiais, que também não acrescentam nada ao desenvolvimento das crianças. Ainda assim, admite que ainda que seja possível concordar com critérios em abstrato, a sua aplicação a casos concretos se revela mais complexa, e por vezes inconclusiva. Por exemplo, as crianças podem por vezes retirar benefícios destes conteúdos, recorrendo à sua própria criatividade, ao mesmo tempo que podem não retirar nenhum benefício de conteúdos educativos, que não sejam apelativos para elas.

Outro ponto importante para o qual esta reflexão sobre conteúdos digitais positivos chama a atenção é a questão da responsabilização de todos os stakeholders envolvidos neste processo. A maior fatia desta responsabilidade recai sobre os pais, sobretudo no caso de crianças pequenas, em que o papel dos pais enquanto mediadores é fundamental para moldar as primeiras experiências e aprendizagens digitais dos mais jovens. A escola, sobretudo no caso das crianças um pouco mais velhas, também desempenha um papel crucial no que respeita à aquisição e desenvolvimento de competências digitais. Livingstone (2008) considera que as próprias crianças também são agentes neste processo, e portanto responsáveis pelas suas escolhas, ainda que compita aos pais fornecerem-lhes as informações e indicações que os ajudem a tomarem boas decisões. Mas a autora salienta sobretudo a responsabilidade dos produtores de conteúdos e plataformas digitais, que devem criar e disponibilizar conteúdos seguros e que promovam a participação ativa das crianças, bem como o papel dos policy-makers, com a capacidade de criar enquadramentos favoráveis para todo este processo.

Esta reflexão crítica de Livingstone (2008) conduziu posteriormente à formação de uma rede Europeia para a promoção de conteúdos digitais positivos - a POSCON. Um dos frutos do trabalho desta rede é a criação de guidelines práticos e éticos concretos para os produtores de conteúdos digitais. Neste âmbito, um conteúdo positivo deve (POSCON, 2014):

- Promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças;
- Ser divertido e proporcionar às crianças entretenimento;
- Permitir a aquisição e retenção de competências;
- Estimular a imaginação;
- Estimular a criatividade;
- Incentivar a participação na sociedade;
- Promover a compreensão multicultural;
- Permitir às crianças descobrir novas possibilidades e capacidades;
- Suportar a construção de relações com a família e amigos;
- Encorajar a expressão da identidade das crianças, bem como o seu sentimento de pertença a uma comunidade;
- Incentivar as crianças a produzir e distribuir os seus próprios conteúdos.

Esta rede realizou uma recolha de conteúdos de âmbito europeu <sup>1</sup>, que foi alvo de um estudo comparativo. A partir daí desenvolveu diretrizes concretas para produtores de conteúdos e plataformas digitais, na forma de uma checklist, a que estes devem procurar responder (POSCON, 2014):

1. O público-alvo está claramente definido e o conteúdo é adequado à sua idade:

O desenvolvimento cognitivo, motor e emocional das crianças deve ser levado em conta para o desenvolvimento, não só, dos conteúdos, mas também do design e da navegação, de modo a que seja fácil de utilizar; no caso de crianças pequenas deve ser disponibilizada informação adicional aos pais.

2. Os conteúdos e plataformas são atrativos:

Estes devem apelar ao público-alvo sendo criativos, interativos, inovadores, educativos, e proporcionando entretenimento. Tanto o conteúdo como o aspeto visual devem ser cuidados e apresentar qualidade.

3. Os conteúdos e plataformas têm usabilidade:

A navegação e toda a experiência de utilização devem ser user-friendly e adaptadas às características do público-alvo.

4. Os conteúdos e plataformas devem ser acessíveis e inclusivos:

Devem seguir todas as indicações e requisitos de modo a permitir a participação de todos.

1. Os países membros da rede POSCON – Positive Online Content and Services for Children in Europe são: Áustria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Estónia, Grécia, Holanda, Islândia, Itália, Letónia, Malta, Portugal, Reino Unido, República Checa, Roménia e Suíça.

5. Os conteúdos e plataformas são seguros:

Não são prejudiciais para as crianças de forma nenhuma (não contêm elementos ofensivos ou lesivos, tais como pornografia, racismo ou violência); não direcionam as crianças para nenhum outro tipo de conteúdos; são apropriados à idade das crianças.

6. Os conteúdos e plataformas são confiáveis:

Toda a informação sobre a criança é sempre protegida e salvaguardada e é disponibilizada informação às crianças e pais para o caso de quererem entrar em contacto com a marca ou reportar algum problema; os conteúdos são sempre verdadeiros e transparentes, simples e atualizados.

7. A privacidade das crianças é assegurada:

Todas as leis são respeitadas; apenas são recolhidos os dados necessários; esses dados pessoais são tratados com confidencialidade; a política de privacidade da marca está disponível e explicada de forma apropriada à idade e características do público-alvo; a recolha de dados, durante a utilização do conteúdo ou plataforma, deve ser transparente; deve ser necessária permissão dos pais para que as crianças partilhem dados pessoais.

8. Deve haver cuidado especial com os social media:

Neste caso, deve ser necessária autorização dos pais; devem também ser fornecidas às crianças todas as informações sobre a melhor forma de se comportarem neste tipo de plataforma (netiqueta); deve haver uma forma fácil e simples de reportar problemas; deve haver monitorização constante dos conteúdos criados pelos utilizadores, e os que não são apropriados para o público-alvo devem ser removidos.

9. Deve haver cuidado especial se contiver elementos comerciais:

Elementos comerciais como publicidade, patrocínios ou comércio electrónico devem ser claramente diferenciados de outros tipos de conteúdo, identificados e facilmente reconhecíveis pelo público-alvo; a interação das crianças com o conteúdo não deve estar condicionada por esses elementos comerciais; deve haver um limite para os gastos das crianças; os pagamentos devem ser autorizados pelos pais.



Um relatório mais recente da rede acrescenta algumas diretrizes específicas para apps (POSCON, 2015), que pretendemos atualizar com o nosso projeto:

- Os pais devem ser informados sobre o valor educativo da app (preferencialmente numa área específica da app dedicada aos pais);
- Se contiver publicidade, esta deve estar claramente identificada e separada do conteúdo;
- Se contiver comércio electrónico, este deve ser uma área protegida da app, e o acesso à mesma deve requerer a permissão de um adulto;
- A app deve proteger o utilizador do contacto com o exterior, e portanto não deve direccionar as crianças para fora da app ou proporcionar o contacto com outros;
- As notificações push devem ser limitadas ao mínimo;
- Os utilizadores não devem ser coagidos a avaliar a app na App Store ou no Google Play;
- A navegação deve estar adaptada às capacidades motoras, cognitivas e emocionais das crianças a que se destina;
- A app deve funcionar autonomamente e não requerer acesso permanente à internet
- A app não deve exigir ou requerer às crianças competências digitais que na sua idade geralmente ainda não possuem;
- Deve ser garantido que, se for acidentalmente alterada alguma customização, isso não afeta de forma significativa o desempenho da app.

A rede explora ainda as características de vários modelos de negócio - financiamento público, publicidade, patrocínio, branded content, crowdfunding, conteúdos pagos, etc. - demonstrando que é possível subsistir no mercado seguindo estas diretrizes éticas. Num trabalho de Pijpers e Van den Bosh (2014) são identificados vários casos de estudo que demonstram isso mesmo, bem como são propostos como bench-

mark para outros produtores de conteúdos digitais.

Por fim, a investigação que tem procurado desenvolver e operacionalizar esta conceptualização de conteúdos positivos concorda que este esforço é importante, não só para garantir os direitos das crianças e a sua segurança, mas também pelas implicações políticas futuras.

Proporcionar o desenvolvimento de crianças participativas, criativas e envolvidas é construir um futuro em que os cidadãos se envolvem mais na vida política e na sua comunidade, e em sociedades participativas, o que geralmente gera um maior desenvolvimento económico e bem-estar.

## 1.3. O papel desempenhado pelos pais

Nos últimos anos, a investigação científica sobre crianças pequenas (com menos de 8 anos) e as tecnologias digitais tem aumentado, à medida que a primeira geração de “digitods” (Holloway, Green, Stevenson, 2015), ou seja, de crianças que já nasceram em lares cheios de dispositivos digitais, portáteis e touch-screen (ex. Bittman, Rutherford, Brown, & Unsworth 2011; Craft, 2013; Kucirnova & Sakr, 2015; Livingstone, 2007) também vai crescendo em idade.

Um resultado unânime destes estudos recentes é a importância do papel desempenhado pelos pais no envolvimento que as crianças desenvolvem com os media digitais, isto porque estamos a falar de idades em que as crianças ainda não são autónomas, e os pais acabam por determinar não só as suas práticas digitais, mas até mesmo o acesso aos dispositivos. Além disto, são normalmente os pais que “apresentam” as tecnologias digitais aos filhos, moldando a sua adopção. As crianças admiram os pais e tomam-nos como exemplo, e portanto tendem a imitar as suas práticas e preferências (ex. Findahl, 2013; Genc, 2014; Kucirnova & Sakr, 2015; Plowman, McPake, & Stephen, 2008; Warren, 2003; Zimmerman, Christakis, & Meltzoff, 2007).


As Ciências da Educação contribuem para esta discussão com o conceito de “modelação parental”, consistindo num processo de aprendizagem observacional no qual o comportamento dos pais estimula comportamentos similares nas crianças (Berger & Riojas-Cortez, 2012; Weems & Rogers, 2007). Lauricella, Wartella e Rideout (2015) falam de um efeito “espelho” entre as práticas digitais dos pais e as adoptadas pelas crianças, sublinhando que quanto mais jovens são as crianças, mais tendem a reproduzir e imitar as práticas dos pais com os aparelhos digitais. Isto significa que as crianças pequenas desenvolvem as suas competências digitais sobretudo por imitação dos pais, e coloca nos pais a responsabilidade de dar um bom exemplo e de promover práticas seguras e saudáveis (Nathanson, Eveland, Park, & Paul, 2002; Van den Bulck & Van den

Bergh, 2000; Wu et al., 2014).

As Ciências da Comunicação fornecem um conceito semelhante, o de “mediação parental”, que se refere ao papel desempenhado pelos pais enquanto mediadores do envolvimento das crianças pequenas com meios de comunicação, assim moldando as suas práticas e percepções. Foi inicialmente desenvolvido relativamente à televisão, mas mais recentemente tem sido adaptado a outros media que povoam os lares contemporâneos. Valkenburg, Krcmar, Peeters, e Marseille (1999) sugerem que os estilos de mediação parental identificados na literatura e relativos à televisão podem ser aplicados aos media digitais: a) restritivo, correspondendo a pais altamente controladores no sentido de monitorizar ou limitar a utilização dos media; b) instrutivo, relativo a pais que exercem algum controlo mas mais no sentido de ensinar e aconselhar; e c) co-visualização (ou co-utilização), um conceito que descreve a existência de utilização conjunta dos media, bem como negociações, diálogo e busca de consenso entre pais e crianças no que respeita ao envolvimento com os media.

São vários os modelos de estilos de mediação parental propostos (e.g. Barkin, Richardson, & Klinepeter, 2006; Beebe, Asche, Harrison, & Quinlan, 2004; Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006; Livingstone & Helsper, 2008; Lwin, Stanaland, & Miyazaki, 2008; Valkenburg, 2002), mas podem ser resumidos em duas categorias: ou os pais apoiam e ensinam as crianças nas suas práticas digitais, ajudando-os a superar dificuldades; ou os pais controlam e restringem as práticas digitais. Livingstone e Bober (2004) apresentam uma perspetiva interessante, distinguindo entre as dimensões material e simbólica da mediação parental. A primeira refere-se à compra de aparelhos digitais e ao acesso que é concedido aos mesmos, a segunda diz respeito à promoção e ao apoio de práticas digitais, bem como ao estabelecimento e negociação de regras.

Atualmente, um dos modelos prevalentes de mediação parental, e que adoptamos neste projeto, é a matriz proposta por Valcke, Bonte, De Wever, & Rots. (2010), que relaciona a mediação parental com o estilo geral de parentalidade. Os autores definem dois eixos de mediação parental relativamente à utilização de dispositivos digitais no lar - o controlo parental e o entusiasmo parental (*warmness* em inglês), cujo cruzamento resulta numa matriz com quatro estilos de mediação parental: o autorizado (os pais estabelecem regras claras e explicam-nas, de modo a estimular nas crianças comportamentos responsáveis e auto-regulação - a regra mais comum é impor limites ao tempo que podem utilizar tecnologias digitais; mas os pais também se envolvem nas práticas digitais com as crianças, apoiando e ensinando quando necessário); o autoritário (os pais estabelecem regras sem as explicar e exigem obediência, não estão abertos ao diálogo e impõem no lar as suas próprias percepções e atitudes relativamente aos media digitais; geralmente, não se envolvem nas práticas digitais das crianças, sendo mais proibitivos); o permissivo (os pais não estabelecem




regras ou limites explícitos, mas supervisionam ocasionalmente as práticas digitais das crianças; estão abertos a negociar com as crianças; normalmente não têm a iniciativa de participar nas práticas digitais das crianças, mas acompanham e ensinam se estas o solicitam); e o *laissez-faire* (os pais não controlam o envolvimento das crianças com as tecnologias digitais, não estabelecem regras, e não se envolvem de todo). Mais recentemente, Nikken e Jansz (2014) sugerem que se considerem dois novos estilos de mediação parental característicos dos media digitais: a monitorização e o helpdesk.

## 1.4. Mediação parental dos media digitais

Segundo Valcke et al. (2010), o estilo de mediação parental autoritativo é o mais frequente relativamente aos media digitais, combinando elevado controlo com elevada participação. Chaudron et al. (2015) encontraram resultados semelhantes no seu estudo comparativo à escala europeia. Contudo, um conjunto significativo de estudos argumentam que os pais são, em geral, bastante permissivos no que respeita à presença e utilização dos media digitais no lar. Uma razão para isso é o facto dos pais atuais serem eles próprios “nativos digitais” (Prensky, 2001), e portanto a maior parte deles têm bastantes competências digitais e gostam de utilizar este tipo de tecnologias (Plowman, McPake, & Stephen, 2008). Outro motivo importante é que os tablets são babysitters muito eficazes, que mantêm as crianças entretidas enquanto os pais estão ocupados com tarefas domésticas ou com trabalho (Dias & Brito, 2016). Quando lhes convém, os pais permitem a utilização ocasional dos seus smartphones e tablets, e também deixam as crianças explorar os seus próprios aparelhos, como tablets e consolas, de forma autónoma, sem supervisão ou ajuda (Findahl, 2013; Genc, 2014; Kucirnova & Sakr, 2015; Kabali et al., 2015; Livingstone, 2007; Plowman, McPake, & Stephen, 2008).

Com tão pouca idade, embora as crianças sejam capazes de explorar os media digitais autonomamente, necessitam de ajuda e orientação com frequência, sobretudo porque ainda não são proficientes na leitura e na escrita. Quando encontram dificuldades, as crianças pequenas primeiramente tentam ultrapassá-las sozinhas, geralmente adoptando a estratégia de tentativa-e-erro; se não são capazes de resolver um problema de forma autónoma, recorrem a irmãos mais velhos se os tiverem e só depois aos pais, usando os adultos como helpdesk (Nikken & Jansz, 2014). Mas as crianças afirmam que não recebem muita ajuda dos pais (Walrave, Lenaerts, & De Moor, 2008). Alguns pais admitem que gostariam de se envolver mais nas atividades digitais das crianças, mas alegam que não têm tempo para as ensinar ou para explorar utilizações pedagógicas com smartphones e tablets.



A principal barreira à participação dos pais é, portanto, o estilo de vida contemporâneo, que é bastante acelerado, mas alguns pais também referem que, uma vez que a escola ainda não promove muitas práticas digitais, assumem que as crianças são demasiado jovens e também não o fazem (Dias & Brito, 2016).

A existência de alguns destes paradoxos - os pais dizem que se envolvem e que são participativos mas queixam-se de falta de tempo; as crianças reportam que usam os media digitais sozinhas a maior parte das vezes e sem ajuda dos pais; os pais afirmam que são permissivos e apostam no diálogo, mas os estudos encontram regras definidas na maioria dos lares - podem ser explicados por uma tendência dos pais para reportarem o que acreditam que é o “mais correto” ou o “melhor”, ou ainda o que é esperado deles (Dias & Brito, 2016). Só uma pequena percentagem de pais admite ter imposto regras relativamente à utilização da internet ou ao tempo de screen-time (Duimel & de Haan, 2007), mas este tipo de regras é comum à maior parte dos lares, tal como só poder jogar jogos digitais depois de ter terminado os trabalhos de casa, não poder jogar durante períodos longos e não poder jogar imediatamente antes da hora de dormir (Dias & Brito, 2016). O que está a acontecer é que o controlo parental se está a focar mais no tempo que as crianças passam em frente de ecrãs do que propriamente nos conteúdos com que estão a interagir (Wang, Bianchi, & Raley, 2005). Os pais afirmam que preferem acompanhar as crianças quando estas estão online, apoiando e ensinando, do que usar filtros ou vigiar o seu histórico de navegação (Beebe et al, 2004, Mitchell, Finkelhor, & Wolak, 2005; Wang, Bianchi, & Raley, 2005), mas alguns admitem monitorizar e supervisionar com regularidade e até mesmo usar filtros (Walrave, Lenaerts, & De Moor, 2008).

A maior parte dos pais acredita que as crianças pequenas ainda não estão muito expostas a riscos online, isto porque as suas competências, e consequentemente práticas, são ainda limitadas: pensam que as crianças não estão online com frequência e sentem-se seguros porque elas ainda não interagem nas redes sociais. Contudo, é precisamente no YouTube, uma das apps preferidas das crianças com menos de 8 anos, que estas se encontram mais vulneráveis a riscos, mais expostas a conteúdos impróprios para a sua idade (Dias & Brito, 2016; Hourcade, Mascher, Wu & Pantoja, 2015). Ainda assim, alguns estudos verificaram que há pais que identificam websites específicos que não autorizam as crianças a aceder (European Commission, 2008; Valentine & Holloway, 2001), e que impõem restrições sobre conteúdos online violentos ou de cariz sexual, bem como proíbem a utilização de redes sociais (Livingstone & Helsper, 2008). Contudo, este tipo de mediação parental é mais frequente com crianças mais velhas e não com menos de 8 anos.

Se as crianças pequenas são, afinal, mais competentes do que os pais pensam, estes estão, por sua vez, frequentemente desatentos relativamente a medidas que poderiam tomar para proteger as crianças, como por exemplo usar o child mode do YouTube ou filtros.

Além disso, a maior parte dos pais acredita que bloquear acesso e proibir é pouco eficaz, uma vez que as crianças encontrarão uma forma de contornar esses limites, e que portanto o diálogo é a melhor forma de proteger as crianças dos perigos online (Dias & Brito, 2016).

## 1.5. Variáveis que influenciam o estilo de mediação parental

Vários estudos têm tentado identificar fatores que podem influenciar o estilo de mediação parental adoptado relativamente ao envolvimento das crianças pequenas com media digitais, e têm tentado compreender o papel de cada variável neste fenómeno complexo. No entanto os resultados são diferentes e às vezes mesmo opostos. As primeiras investigações sobre este fenómeno olharam para as características sociodemográficas, mas estudos mais recentes têm destacado a importância das práticas digitais dos pais e das suas perceções e atitudes relativamente às tecnologias digitais. Os investigadores reconhecem a importância de todas estas variáveis, mas não concordam relativamente ao peso que cada uma têm no estilo de mediação parental adoptado. Carvalho, Francisco e Relvas (2015) fornecem uma revisão da literatura sistemática sobre a adopção e o uso de TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) pelas famílias e sintetizam os fatores que influenciam a adopção de meios tecnológicos pelas famílias, bem como as suas perceções e o seu envolvimento relativamente aos mesmos: o estatuto socioeconómico, a distância geográfica relativamente a outros membros da família, as estratégias de comunicação habituais na família, as diferenças culturais, a satisfação de necessidades e a fase em que a família se encontra no ciclo da vida. Segundo Stevenson (2011), nas famílias com crianças a adopção de tecnologias digitais é mais frequente, sobretudo porque são percecionadas como um recurso importante para a escola e a escola também motiva hábitos positivos de consumo destes meios, tais como escolher conteúdos pedagógicos (Davies & Gentile, 2012).


Relativamente aos fatores que influenciam o estilo de mediação parental no que concerne aos media digitais, podem ser organizados em 3 categorias: a) características dos pais (ex. género, idade, estatuto socioeconómico; b) características da criança (ex. género, idade); e c) fatores contextuais (ex. composição da família, geografia, cultura).

Quanto aos fatores sociodemográficos, há vários estudos que se referem ao género, tanto dos pais como das crianças. Aunola, Stattin, e Nurmi (2000), também usando o modelo de Valcke, Bonte, Wener e Rots (2010) revelam que as mães tendem a adoptar um estilo de mediação autoritativo (elevando controlo, elevada participação), ao passo que os pais tendem a adoptar um estilo mais autoritário (elevado controlo, baixa participação). Além disto, os pais são genericamente mais restritivos do que os avós ou outros cuidadores (van Rooij & van den Eijen, 2007).

Os pais também tendem a ser mais permissivos com os rapazes e mais restritivos com as raparigas (Goh, Bay & Chen, 2015; Lwin, Stanaland, & Miyazaki, 2008; Valkenburg, 2002). Wang, Bianchi e Raley (2005) sublinham a importância da idade, revelando que os pais mais velhos são mais controladores, ao passo que os pais mais jovens tendem a apoiar e ajudar mais. Além disto, quanto mais velhas são as crianças, mais restritivos os pais se tornam, chegando mesmo este tema a tornar-se uma enorme fonte de conflitos durante a adolescência, altura em que os pais gradualmente voltam a ser mais permissivos (European Commission, 2008; Lwin, Stanaland, & Miyazaki, 2008; Valkenburg, 2002; Wang, Bianchi & Raley, 2005).

O nível educacional, de rendimentos e a profissão dos pais também estão relacionados com resultados de investigação diversificados. Pauwels, Bauwens e Vleugels (2008) descobriram que os pais com níveis superiores de educação têm perspetivas mais críticas relativamente às tecnologias, exercendo mais controlo sobre as práticas das crianças, mas envolvendo-se. Estão mais conscientes dos riscos e tendem a ser mais participativos e a apoiar (Walrave, Lenaerts, & De Moor, 2008; Wang, Bianchi & Raley, 2005). Connell, Lauricella e Wartella (2015) admitem que o seu estudo relativo ao peso de cada uma destas variáveis é inconclusivo. Relatam que é menos provável que os pais com níveis mais baixos de educação acompanhem os filhos quando estes estão a usar tecnologias digitais e que os ensinam, mas por outro lado é mais provável que se envolvam noutras atividades, como jogar consola ou jogos no tablet. Alguns estudos também referem fatores contextuais, que não são relativos nem aos pais nem às crianças. Um exemplo é a existência ou não de mais crianças na família.

Duimel e de Haan (2007) afirmam que as famílias mais numerosas tendem a ser menos restritivas, uma vez que os pais não são capazes de supervisionar todas as




crianças durante todo o tempo. Além disso, experiências negativas com irmãos mais velhos fazem com que os pais se tornem mais restritivos com os mais novos (Nikken & Jansz, 2015). A literatura já é mais consensual sobre a influência das competências e das práticas digitais dos pais. Os pais com mais conhecimentos e experiências sobre os media digitais tendem a ser mais controladores, pois estão mais conscientes dos riscos, mas também tendem a ser mais participativos e a envolverem-se mais nas práticas digitais dos filhos (Pauwels, Bauwens e Vleugels, 2008; Walrave, Lenaerts, & De Moor, 2008). Também acreditam que apoiar, guiar e ensinar as crianças no que respeita aos media digitais é muito importante (Walrave, Lenaerts, & De Moor, 2008; Wang, Bianchi & Raley, 2005). Ao contrário, os pais com menos competências e experiências digitais são mais permissivos, mas também menos participativos.

Além disso, a frequência e intensidade do uso de media digitais revelou-se um preditor da utilização, uma vez que os pais que são utilizadores digitais intensos são os que são mais provavelmente têm melhores competências digitais e que se envolvem em práticas digitais com os filhos e que os ensinam (Barron, Martin, Takeuchi, Fithian, 2009; Hollingsworth, Mansaray, Allen, & Rose, 2011).

O outro fator sobre o qual a literatura é unânime é a importância das perceções e atitudes dos pais relativamente aos media digitais. De facto, as competências, o envolvimento, as práticas, as perceções e as atitudes estão profundamente entrelaçados (Kirwil, 2009; Morentin, Cortés, Medrano, & Apodaca, 2009). Nikken e Jansz (2014) concordam que a importância dos fatores sociodemográficos e das perceções relativamente às tecnologias são os que mais pesam na determinação do estilo de mediação parental. Em geral, os pais com mais competências digitais, os que mais usam os media digitais e os que revelam perceções e atitudes mais positivas relativamente a estas tecnologias, são os mais permissivos.

Plowman, McPake e Stephen (2008) enfatizam que os pais de crianças mais pequenas tendem a ter perceções e atitudes mais positivas relativamente à presença de tecnologias digitais no lar e ao envolvimento das crianças com elas. Eles próprios também já cresceram rodeados de dispositivos digitais, têm as suas próprias “vidas digitais” e apreciam as suas experiências com estas tecnologias (Ballano, Uribe, & Munté-Ramos, 2014). Acreditam que as tecnologias digitais serão importantes para o futuro académico e profissional dos seus filhos, podendo mesmo determinar o seu grau de sucesso, mas também se preocupam com possíveis efeitos negativos destas tecnologias na infância, como por exemplo o isolamento e a diminuição de competências sociais, ou o sedentarismo e a obesidade (Lampard, Jurkowski, Davison, 2013; Padilla-Walker, 2006).



## 1.6. Como o estilo de mediação parental pode influenciar as práticas digitais das crianças

Os investigadores também exploraram como os estilos de mediação parental adotados afetam as percepções e atitudes das crianças relativamente às tecnologias digitais e, conseqüentemente, as suas práticas digitais. Valcke et al. (2010) demonstraram que os filhos de pais mais permissivos lidam mais facilmente com as tecnologias digitais e são mais ativos online, ao passo que os filhos de pais mais autoritários revelam níveis mais baixos de literacia digital. Bittman, Rutherford, Brown e Unsworth (2011) argumentam que o estilo de mediação parental também é determinante para que se possa beneficiar ao máximo (ou não) de todo o potencial das tecnologias digitais para a aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças. Vários estudos corroboram que quando os pais acompanham, apoiam e ensinam as crianças, estas tornam-se mais competentes com as tecnologias digitais (Barron, Martin, Takeuchi, & Fithian, 2009; Eynon & Malmberg, 2012). Lee e Chae (2007) acrescentam que é mais provável que as crianças que co-utilizam a internet com os pais visitem websites educacionais por sua iniciativa. Pelo contrário, outros estudos revelam que a supervisão restritiva aumenta a probabilidade de comportamentos de risco online, mas estes relativamente a crianças mais velhas (Sasson & Mesch, 2014; Shin & Ismail, 2014).

Em geral, a investigação aponta para o estilo de mediação autorizado (Valcke et al., 2010) como o mais benéfico para as crianças, enfatizando a sua natureza participativa e instrutiva e a importância de reforçar um ambiente familiar aberto ao diálogo e no qual as crianças se sentem à vontade para fazer perguntas sobre a utilização da internet (Fleming et al., 2006; De Rycke, 2007; Van Kolfshoeten, 2004; Youn, 2008). Contudo, também há resultados contraditórios, dependendo dos contextos nacionais e culturais e também da idade das crianças estudadas. A maior parte dos estudos concordam que apenas uma minoria dos pais (por volta de 30%) adota este estilo de mediação parental autoritativo ou instrutivo e pratica a co-utilização de tecnologias digitais com os filhos (Duimel & de Haan, 2007; Eastin, Greenberg, & Hofschire, 2006; Lee & Chae, 2007), ao passo que cerca de metade dos pais admite limitar o screen-time, monitorizar regularmente o histórico

de navegação da internet dos filhos e usar filtros (Beebe et al., 2004; Mitchell, Finkelhor, & Wolak, 2005; Walrave, Lenaerts, & De Moor, 2008; Wang, Bianchi & Raley, 2005;). Além disso, Duimel e de Haan (2007) reportam que apenas cerca de 40% dos pais de crianças pequenas já falaram com eles sobre segurança online. Os resultados de investigação reportam alguns dos benefícios que resultam desta mediação participativa e instrutiva, para além de uma utilização dos media digitais mais rica e mais segura (De Rycke, 2007; Valkenburg, 2002; Van Kolfchooten, 2004). Por exemplo, meninas que jogam consola com os pais são mais sociáveis e têm auto-estima mais elevada (Coyne, Padilla-Walker, Stockdale, & Day, 2011), e a utilização de social media intensifica a proximidade e intimidade entre pais e filhos (Padilla-Walker, Coyne, & Fraser, 2012), que por sua vez diminui os comportamentos de risco online (Yusuf, Osman, Hassan, & Teimoury, 2014).

Embora alguns destes estudos apresentem resultados relativos a crianças mais velhas, apontam para uma possível correlação positiva entre o co-uso e a mediação parental participativa e o desenvolvimento saudável e seguro das crianças (Connell, Lauricella & Wartella, 2015), mas tornando também evidente a necessidade de realizar mais estudos focados nas crianças mais jovens (Holloway, Green, & Livingstone, 2013).




## 2. hAPPy kids: apresentação do projeto e das suas fases

A investigação sobre crianças pequenas e tecnologias digitais mostra que as crianças estão a começar a usar essas tecnologias cada vez mais cedo (Kabali et al., 2015; Plowman, 2015). Há riscos inerentes a estas práticas digitais - sobretudo a exposição a conteúdos não apropriados à idade em apps com publicidade ou no YouTube, mas também a partilha de informação privada, a comunicação com estranhos e a exploração comercial de dados pessoais (Chaudron et al., 2015). A maior parte dos pais não está consciente destes riscos, pois acreditam que as crianças não estão expostas a perigos por ainda não interagirem nos social media e porque as suas competências digitais são limitadas (quando na verdade até são consideravelmente avançadas) (Chaudron et al., 2015; Dias & Brito, 2016; Ponte et al., 2017).

O objetivo do nosso projeto de investigação é proteger as crianças pequenas destes riscos, promovendo a consciencialização dos pais e de outros stakeholders, tais como professores, educadores de infância, policy-makers e até produtores de conteúdos e marcas, de modo a podermos fornecer-lhes diretrizes para escolherem ou criarem apps que sejam benéficas para as crianças. Esta avaliação irá basear-se na noção de “conteúdos positivos” (Livingstone, 2008), que adaptaremos às apps com o objetivo de desenvolvermos e validarmos uma “escala de positividade”. O produto final do nosso projeto será o desenvolvimento de uma ferramenta interativa, um simulador que ajude os pais e outros mediadores a determinar se apps concretas são adequadas e benéficas para as crianças. Também pretendemos que esta ferramenta esteja integrada numa comunidade online que reúna académicos, peritos de diferentes campos, policy-makers e representantes da indústria, capazes de refletir sobre estes temas e produzir diretrizes sobre: a) ajudar as marcas a criar conteúdos móveis que respeitem e protejam os direitos e a segurança das crianças; e b) ajudar pais, professores e outros cuidadores a usar esta ferramenta e a escolher conteúdos que promovam o desenvolvimento, o bem-estar e a felicidade das crianças.

Este projeto contribui para o desenvolvimento científico ao atualizar o conceito de “conteúdo positivo” e também porque um dos campos de investigação que está a emergir com o desenvolvimento e a generalização da Internet das Coisas (Internet of Things - IOT) e da Internet dos Brinquedos (Internet of Toys - IoToys) (Holloway & Green, 2016).



Não só as apps são o conteúdo favorito das crianças pequenas (Dias & Brito, 2016; 2017), como também os brinquedos se estão a tornar cada vez mais smart - com ligação à internet, integrando sensores, capazes de reconhecimento de voz e visual, programáveis, capazes de aprender autonomamente e aproximando-se muito da inteligência artificial, proporcionando interação human-like - e o interface mais comum para as crianças interagirem com este tipo de brinquedos são apps. A indústria da loToys e outros stakeholders estão atualmente a debates diretrizes éticas que garantam a proteção das crianças (Milojevic, Mifsud, Dias, & Trueltzsch-Wijnen, forthcoming).

## Fases do projeto

De modo a atingir os objetivos a que nos propusemos optámos por dividir o projeto em três fases, sendo que a primeira fase é constituída por três etapas. De seguida iremos apresentar cada uma delas detalhadamente.

Fase 1 - Identificação de conteúdos positivos digitais: opiniões de famílias e especialistas.

A primeira fase é de pesquisa exploratória, tendo como objetivo redefinir os critérios de Livingstone (2008) para a identificação de conteúdos positivos e aplicá-los às apps. As perguntas de investigação a abordar são:

- a) Quais as práticas mobile das crianças entre os 3 e os 8 anos? Que aplicações móveis mais usam? Que atividades realizam com essas aplicações? Como e porque as escolhem? Que aspetos positivos e negativos lhes reconhecem?
- b) Quais as percepções, atitudes e comportamento dos pais relativamente às aplicações móveis que os seus filhos utilizam? São permissivos ou restritivos? O que consideram uma boa aplicação?
- c) Quais as percepções e opiniões de especialistas (ex. psicólogos, pediatras, professores, terapeutas, programadores, etc.) sobre o que são “boas” ou “más”

aplicações para crianças?

d) Quais são os critérios utilizados pelas crianças, pelos pais e pelos especialistas para selecionar as apps que consideram mais apropriadas e benéficas?

O desenho da investigação usa métodos mistos (Tashakkori & Teddlie, 2010), garantindo assim a triangulação dos dados recolhidos (Clark & Creswell, 2008; Creswell, 2003).

Esta primeira fase tem em conta três etapas.

1ª etapa - inquérito por questionário a pais: Para conhecer a perspetiva dos pais sobre as práticas e perceções relativas a apps e critérios para as selecionar, organizámos uma primeira etapa de recolha de dados, onde escolhemos como método o inquérito por questionário online, a uma amostra intencional (Courtney, 2017) de pais de crianças com menos de 8 anos. Recolhemos 2677 questionários.

2ª etapa - entrevistas a famílias: Esta recolha de dados inicial é complementada por uma segunda etapa, onde iremos visitar e entrevistar 81 famílias nas suas habitações. Teremos em conta uma amostra intencional de famílias com crianças com menos de 8 anos, desenhada com o objetivo de obter o máximo de variedade possível relativamente à idade das crianças, às práticas digitais das crianças e dos pais (sejam utilizadores baixos, médios ou elevados), aos rendimentos e à educação (uma vez que estes foram os fatores identificados na revisão da literatura como os mais influentes no estilo de mediação parental). As entrevistas serão realizadas a crianças e aos pais, separadamente, e também se realizarão observações participantes.

3ª etapa - entrevistas a peritos: Por fim, numa terceira etapa pretendemos recolher dados junto de uma amostra intencional de 15 peritos. O principal critério para a seleção dos peritos será o seu conhecimento numa área específica relacionada com o bem-estar das crianças e com conteúdos digitais, mas também tomaremos em conta o reconhecimento por pares e até que ponto são influentes na sociedade, bem como a inclusão de diferentes campos e papéis académicos e profissionais, novamente de modo a obter a maior diversidade de perspetivas possíveis. O principal resultado desta 1ª fase será a identificação dos critérios que estes diferentes stakeholders usam para avaliar as apps, e com base nesses critérios, o desenvolvimento de um



modelo teórico para o conceito de “conteúdo positivo” que atualize a proposta original de Livingstone (2008) e que se aplique especificamente às apps.

### Fase 2 - desenvolvimento da escala de positividade

A segunda fase do nosso projeto é de investigação aplicada, e tem como objetivo desenvolver uma ferramenta que permita determinar, e de alguma forma medir, até que ponto uma app é segura e benéfica para as crianças pequenas. O resultado final desta fase será uma “escala de positividade”, validada através de um estudo-piloto. Pretendemos que esta escala ajude pais, educadores e cuidadores a escolherem apps que sejam benéficas para as crianças e a tirarem o máximo partido delas, e também que ajude empresas e policy-makers a contribuir para o desenvolvimento de conteúdos, plataformas e brinquedos que assegurem a segurança e os direitos das crianças e que promovam o seu desenvolvimento, bem-estar e felicidade.

### Fase 3 - divulgação e aplicação da escala de positividade

A terceira fase do projeto também é aplicada, e tem como principal objetivo a disseminação da “escala de positividade” de forma alargada, tornando esta conceptualização académica numa ferramenta intuitiva e prática, que possa ser aplicada por diferentes stakeholders e que efetivamente contribua para a promoção da criação e utilização de apps positivas. Pretendemos fazê-lo desenvolvendo uma plataforma online interativa - a hAPPy kids, incluindo uma espécie de simulador que reúna os resultados da nossa investigação relativamente aos critérios para avaliar a “positividade” das apps e também ratings que possam ser introduzidos na plataforma, de modo a fornecer um feedback concreto relativamente a cada app específica que os utilizadores pretendam testar. Pretendemos que na hAPPy kids seja também possível pesquisar rankings de apps positivas por objetivo ou áreas temáticas, e ainda reunir em torno desta plataforma online uma comunidade de interesse formada por peritos de diferentes áreas que produzam conteúdos e forneçam diretrizes sobre como tirar o máximo benefício de cada app, sempre de forma segura e positiva, e sobretudo sobre como criar e desenvolver conteúdos digitais seguros e benéficos. Pretendemos que todos os stakeholders estejam representados: pais, professores, educadores, policy-makers, marcas, indústria da internet, das telecomunicações e de brinquedos, produtores de conteúdos digitais, grupos mediáticos, e sobretudo as próprias crianças, que estão geralmente ausentes deste debate (Mascheroni & Holloway, 2017).

É possível verificar as várias fases deste projeto no Quadro 1.

Neste relatório, apresentamos resultados preliminares apenas da primeira fase de recolha de dados, ou seja o inquérito por questionário aos pais.

<p>Fase 1:</p> <p>Identificação de conteúdos positivos digitais, opiniões de famílias e especialistas</p>	<p>1ª etapa: Questionários a pais.</p> <p>2ª etapa: Entrevistas a famílias com filhos até oito anos;</p> <p>3ª Etapa: Focus groups com especialistas.</p>
<p>Fase 2:</p> <p>Desenvolvimento da escala da positividade</p>	<p>Análise e discussão dos dados;</p> <p>Construção da escala de positividade e sua validação.</p>
<p>Fase 3:</p> <p>Divulgação e aplicação da escala de positividade</p>	<p>Divulgação e aplicação da escala da positividade.</p>

Quadro 1.  
Fases do projeto hAPPy kids.

## 3. Metodologia

### 3.1. Fase 1: Estudo exploratório sobre práticas e percepções relativas a apps e critérios para as selecionar

#### 3.1.1. 1ª etapa: Inquérito por questionário aos

O questionário utilizado foi adaptado do estudo de Wartella, Rideout, Lauricella e Connel (2014), estudo esse que teve como objetivo conhecer o modo como os pais, neste caso tendo como contexto os EUA, estão a integrar as tecnologias digitais na sua vida familiar e quais as práticas parentais que estão a ser adoptadas. Visto o nosso estudo ter objetivos semelhantes, optámos adaptar esta ferramenta, que já foi testada. De modo a gerar uma versão portuguesa deste questionário, adotou-se o método de “tradução-retroversão”<sup>2</sup>, sugerido por Hill e Hill (2008, p. 81).

O nosso questionário pretende conhecer a utilização de tecnologias digitais pela família no lar, focando-se nos dispositivos móveis e nas apps utilizadas pelos filhos, e determinar qual o papel que estes media têm na vida da família. Pretendemos também conhecer as percepções dos pais relativamente às tecnologias digitais e especificamente às apps, e até que ponto participam ou intervêm nas práticas digitais dos filhos (o seu estilo de mediação parental). Por fim, pretendemos identificar os critérios que usam para selecionar as apps que os filhos usam (ou que os proíbem de usar), e quais os aspetos das apps que consideram positivos e negativos, benéficos e prejudiciais. O questionário encontra-se no Anexo 1.

---

2. O processo de “tradução-retroversão” divide-se em três passos: inicialmente o questionário foi traduzido de inglês para português por duas pessoas, em que uma das pessoas era portuguesa e conhecia a língua inglesa e a outra pessoa era inglesa e conhecia a língua portuguesa; de seguida verificou-se esta tradução, e pediu-se a uma terceira pessoa, neste caso uma pessoa inglesa que conhecia bem a língua portuguesa, que traduzisse a versão portuguesa para inglês; por fim, comparou-se a versão original dos protocolos (em inglês) com a versão da terceira pessoa (versão também em inglês), verificando-se que estas eram muito semelhantes, estando portanto a versão portuguesa adequada (Hill & Hill, 2008).



## 3.1.2. Amostra

Optámos por selecionar uma amostra intencional, cujo principal critério foi serem pais de crianças com menos de 8 anos. Para um acesso facilitado a essa amostra, a disseminação do questionário foi feita online através do portal Pumpkin [www.pumpkin.pt], que cria e agrega conteúdos digitais para famílias, sobretudo com crianças pequenas.

O questionário esteve ativo durante os meses de abril e maio de 2017. Foram publicados no portal Pumpkin dois artigos de opinião das investigadoras, apelando ao preenchimento do questionário no final, um no início de abril e o outro no início de maio. A Pumpkin reforçou o apelo ao preenchimento partilhando estes conteúdos e o link para o questionário nas suas presenças nas redes sociais. Apesar de ser uma amostra intencional e não representativa (Hill & Hill, 2008), conseguimos obter uma grande quantidade e variedade de respostas.

## 3.1.3. Análise dos dados

A análise dos dados quantitativos recolhidos no inquérito por questionário será uma análise descritiva e inferencial realizada com o software SPSS (Lacort, 2014). O objetivo final desta fase do projeto é, após a integração, triangulação e validação de todos os dados recolhidos, junto dos pais, das crianças e dos diferentes stakeholders, e após o seu enquadramento no marco teórico apresentado, redefinir e atualizar o conceito de “conteúdo positivo” (Livingstone, 2008), e aplicá-lo especificamente às apps.

## 4. Discussão dos resultados

### 4.1. Caraterização da amostra

Obtivemos um total de 2766 respostas válidas ao nosso inquérito online. Contudo, apenas 1968 declararam ser pais de crianças com menos de 8 anos, e são estes os dados válidos para análise. Os respondentes que não preenchiam este requisito foram encaminhados para o término do inquérito. Relativamente à distribuição geográfica, podemos ver na Figura 1 que, apesar da distribuição do questionário online a partir de um portal com alcance nacional, a amostra revela um enviesamento considerável, com uma grande concentração de respondentes residentes na região de Lisboa. Contudo, a distribuição obtida é semelhante aos dados estatísticos de acesso ao portal Pumpkin, pelo que reflete as características do público que consulta e acompanha este agregador de conteúdos para pais.

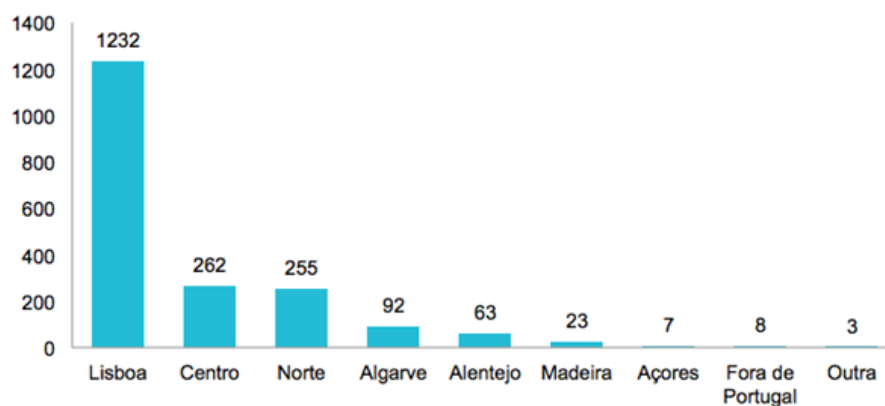


Figura 1. Distribuição dos respondentes por região geográfica.

No que diz respeito ao género do respondente, verifica-se também um grande desequilíbrio, sendo as mães que dedicam mais tempo a participar no nosso estudo (Figura 2). Este facto pode ser um indício de que as mães assumem um papel preponderante na mediação parental das tecnologias digitais, sobretudo porque estamos a estudar crianças pequenas. Esta hipótese será posteriormente confrontada com os dados recolhidos nas fases subsequentes do nosso projeto.

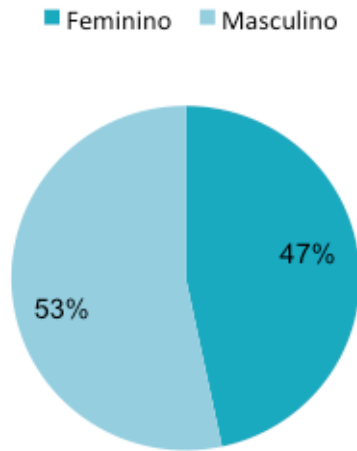


Figura 2. Distribuição dos respondentes por género.

Para termos alguma informação sobre o estatuto socioeconómico das famílias, e também sobre o seu nível de literacia digital, optámos por perguntar aos pais o seu grau de educação e o rendimento do agregado familiar. No que respeita à educação, vemos que a grande maioria dos pais são licenciados. Observamos também que o nível de educação dos pais tende a ser mais uniforme, ao passo que o das mães é mais variado. Por exemplo, as mães predominam tanto na categoria de estudos inferiores ao 9º ano, como na categoria de doutoramento (Figura 3).

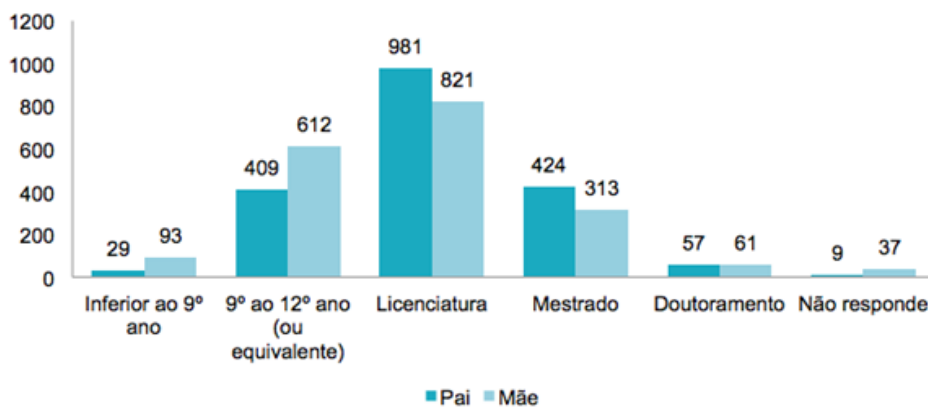


Figura 3. Distribuição dos respondentes por grau de escolaridade.

Nota: A cada respondente, perguntamos a própria profissão assim como a do outro progenitor da criança em causa. Assim, os números absolutos representados no gráfico correspondem ao dobro do total da nossa amostra, pois para cada criança obtivemos duas respostas, uma relativa a cada progenitor. Podemos considerar que a maior parte dos rendimentos das famílias inquiridas são relativamente baixos, pois situam-se no intervalo entre os 1001 e os 2000 euros. O extremo inferior deste intervalo é mais reduzido do que a soma de dois ordenados mínimos nacionais, pelo que consideramos que este rendimento é baixo para um agregado de pelo menos 3 pessoas (embora saibamos que há várias famílias monoparentais entre os inquiridos). O intervalo seguinte, entre os 2001 e os 3000 euros, também inclui várias famílias, estas já com um rendimento médio. O número de famílias com rendimentos altos é superior à quantidade de famílias com rendimentos baixos (Figura 3).

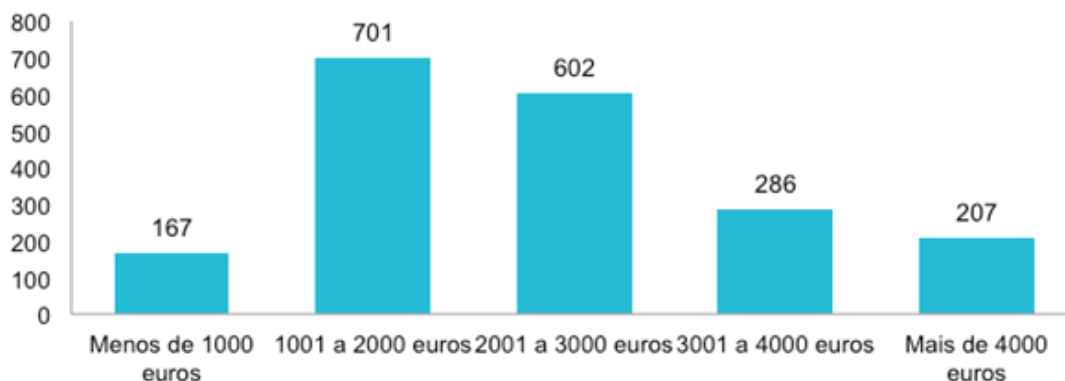


Figura 4. Distribuição dos respondentes por rendimento do agregado familiar.

Analisemos de seguida, na Figura 5, a composição dos agregados familiares dos nossos respondentes. Observamos que a maior parte das famílias ainda se inserem no modelo tradicional da família nuclear, composta pelos progenitores e pelo filho ou filhos. Depois, observamos uma distribuição bastante equilibrada de tipologias variadas de famílias: monoparentais, reconstituídas, que incluem outros familiares como por exemplo avós, e ainda situações em que a responsabilidade parental é partilhada, e portanto as crianças integram dois agregados familiares distintos.

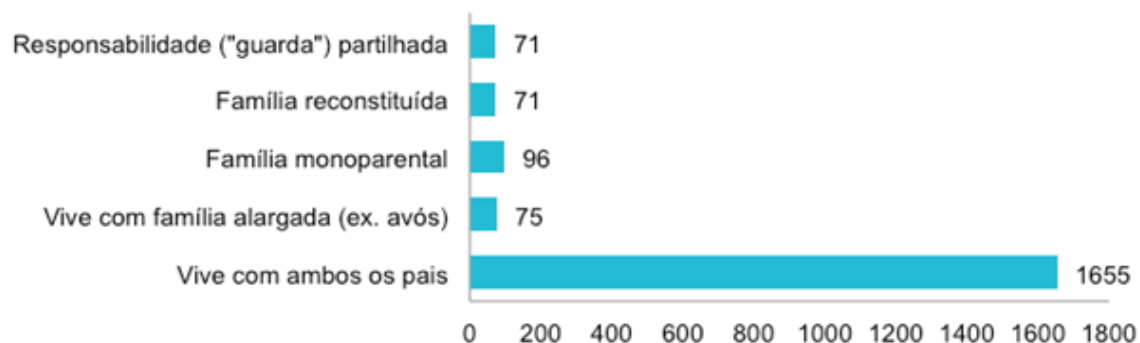


Figura 5. Composição dos agregados familiares dos respondentes.

Recordamos que pedimos aos respondentes que pensassem no filho com menos de 8 anos ao responder. No caso de terem mais do que um filho com idade inferior a 8 anos, pedimos que considerassem o mais velho ao responder. De facto, em muitos casos, a criança considerada é a única do agregado familiar, até porque em muitos dos casos são crianças ainda bastante pequenas, e que portanto ainda poderão ou não ter mais irmãos. Mas há vários casos de crianças com irmãos mais velhos, o que pode ser importante, pois estes participam também na mediação parental das tecnologias digitais. Há também alguns casos de crianças com irmãos mais novos, e de outras, embora menos frequente, que têm tanto irmãos mais velhos como mais novos (Figura 6).

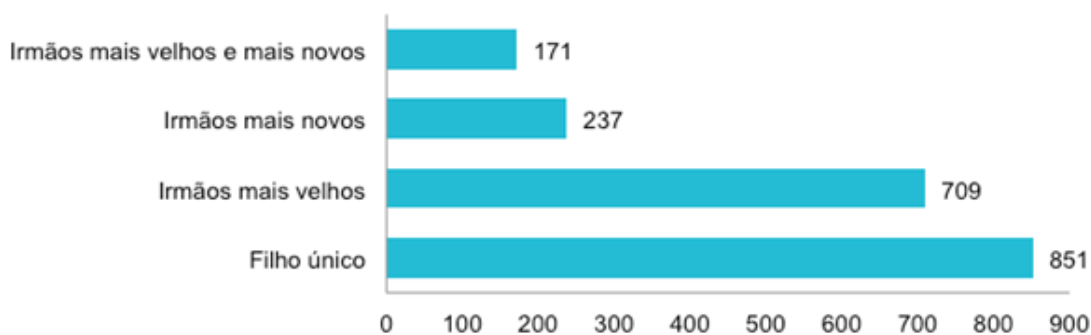


Figura 6. Composição dos agregados familiares dos respondentes relativamente à existência de mais crianças.

Voltemos agora a nossa atenção para as crianças consideradas pelos pais nas respostas ao nosso inquérito. A distribuição por género é bastante equilibrada, com uma ligeira predominância do género feminino (Figura 7).

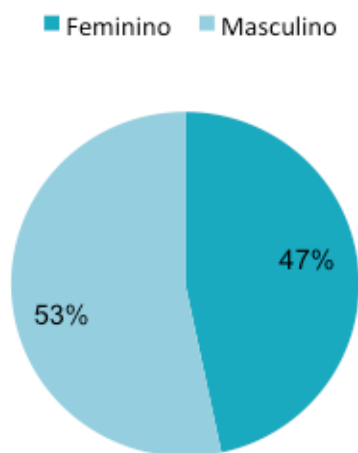


Figura 7. Distribuição das crianças consideradas nas respostas por gênero.

Para não sobrecarregarmos o inquérito com demasiadas perguntas, optamos por questionar a escolaridade das crianças, pois assim conseguiríamos determinar intervalos de idades: dos 0 meses aos 2 anos corresponde à categoria creche/berçário, dos 3 aos 5 anos ao pré-escolar, e os que frequentam o 1º ciclo teriam entre os 6 e os 8 anos. No entanto, tivemos que acrescentar algumas categorias referentes a crianças não escolarizadas, que ficam com os avós ou com outros familiares. Aqui conseguimos determinar que não ingressaram ainda na escolaridade obrigatória, e portanto têm menos de 6 anos, mas não conseguimos ter uma noção mais concreta das suas idades. Contudo, são apenas 10 crianças num universo de 1968. Há 7 crianças em regime de homeschooling e que têm entre 6 a 8 anos. Aqui conseguimos obter uma distribuição relativamente equilibrada e interessante das crianças (figura 8). A categoria com menos respostas é a das crianças mais pequenas, com idades compreendidas entre os 0 e os 2 anos. Estas são as que menos usam as tecnologias digitais. O número de crianças no 1º ciclo é ligeiramente inferior do número de crianças em idade pré-escolar. Esta distinção é muito importante porque a aquisição de competências de literacia altera profundamente o comportamento online das crianças (Dias & Brito, 2017). Antes de serem proficientes na leitura e na escrita, embora as crianças consigam desenvolver estratégias de pesquisa, a sua utilização das tecnologias digitais é mais limitada. A literacia permite-lhes utilizar mais a internet e serem mais autónomos nas pesquisas, podendo assim explorar os seus interesses através da informação disponível online. Também lhes permite serem mais autónomos nos jogos e na utilização de outras apps, pois conseguem ler regras e instruções autonomamente (Dias & Brito, 2017).



Figura 8. Distribuição das crianças consideradas nas respostas por grau de escolaridade.

## 4.2. Práticas Digitais nos Lares

Para compreendermos melhor as práticas digitais nos lares, começamos por querer conhecer o panorama mediático doméstico, questionando os pais sobre que aparelhos digitais existem nas suas casas (Figura 9). Vemos que a maior parte dos lares estão bastante digitalizados e que smartphones, internet, computadores portáteis e serviço de televisão por cabo com acesso a vários canais são bastante comuns. A quantidade de lares com tablets também é bastante elevada. As consolas são a exceção, estando presentes em apenas 54% dos lares.

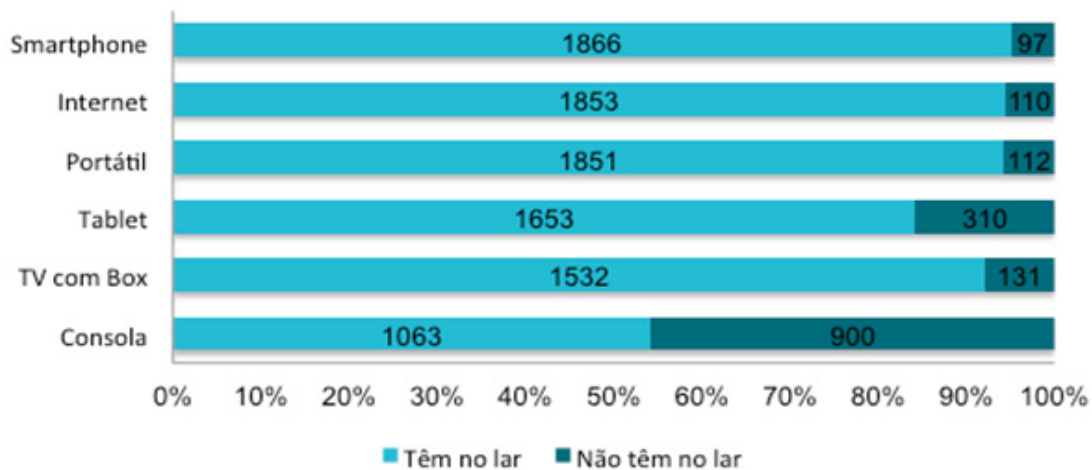


Figura 9. Tecnologias digitais presentes nos lares.

Quisemos também saber como são utilizadas estas tecnologias e quais as dinâmicas familiares em torno delas. Observamos que as práticas de utilização variam muito consoante o aparelho. Por exemplo, a televisão continua a ser o meio de comunicação mais agregador, com 56% das famílias a descreverem práticas de co-utilização.

A utilização da internet e do tablet também é algo que as famílias gostam de realizar em conjunto. Já o smartphone e o computador portátil são tecnologias que geralmente pertencem aos pais e são usadas exclusivamente pelos adultos. Nos casos em que existem aparelhos exclusivamente para utilização das crianças, estes são consolas ou tablets (Figura 10).

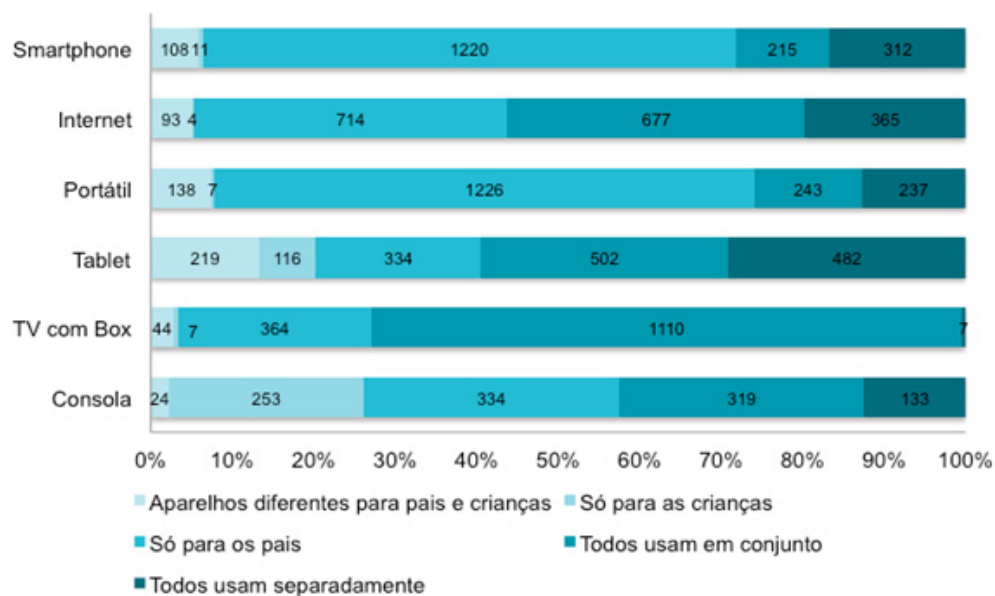


Figura 10. Dispositivos usados pelos membros da família no lar.

Abordámos, no enquadramento teórico, a importância da mediação parental e a influência que tem nas práticas das crianças, e também nas suas perceções sobre as tecnologias digitais e nas atitudes que adoptam (Valcke et al., 2010). Os pais são os primeiros mediadores das tecnologias digitais e as crianças tendem a experimentar através da imitação do que observam. Posteriormente, identificam nos pais os modelos de comportamento a seguir e acabam por partilhar hábitos, gostos e interesses (Kucirnova & Sakr, 2015; Plowman, McPake, & Stephen, 2008). Assim, considerámos importante questionar os pais sobre o seu grau de utilização das tecnologias digitais, até porque este é um dos fatores que mais influencia o estilo de mediação parental adotado (Barron et al., 2009; Hollingsworth, Mansaray, Allen, & Rose, 2011). Observámos que a maior parte dos pais (49%) se assume como utilizador frequente de tecnologias digitais, usando-as várias vezes ao dia e uma quantidade significativa da amostra usa pelo menos uma vez ao dia (46%) (Figura 11).

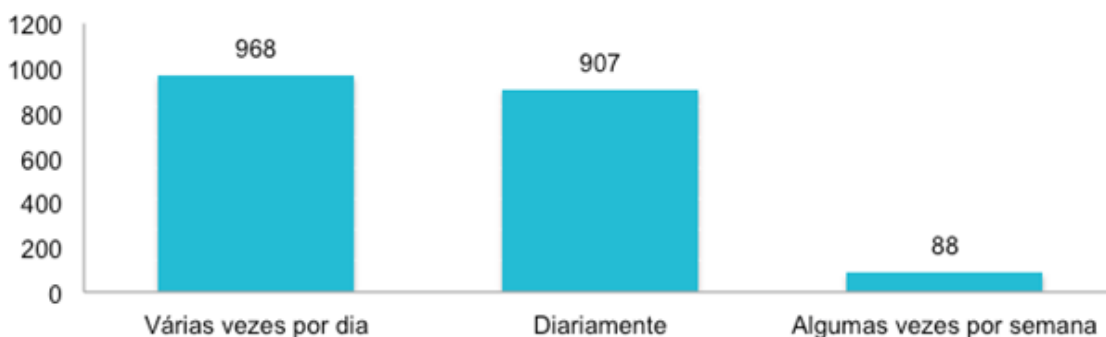


Figura 11. Grau de utilização das tecnologias digitais nos lares, pelos pais.

Quisemos também saber com que finalidades os pais usam com tanta frequência as tecnologias digitais em contexto doméstico e usámos os pressupostos da Teoria dos Usos e Gratificações (Blumler & Katz, 1975) para construir as nossas opções. Nesta questão, os pais poderiam selecionar tantas opções quantas as aplicáveis, pelo que a soma das respostas é superior ao número de inquiridos. Observamos que a principal finalidade é o entretenimento, uso e gratificação mais associado tanto à televisão como à internet. Contudo, é notório o atenuamento da fronteira entre as esferas do trabalho e do lazer, uma vez que uma quantidade muito significativa de pais recorre à utilização de dispositivos digitais no lar por obrigatoriedade laboral. As opções de procura de informação e atualização e de manutenção do contacto com redes próximas também apresentam valores significativos (Figura 12).

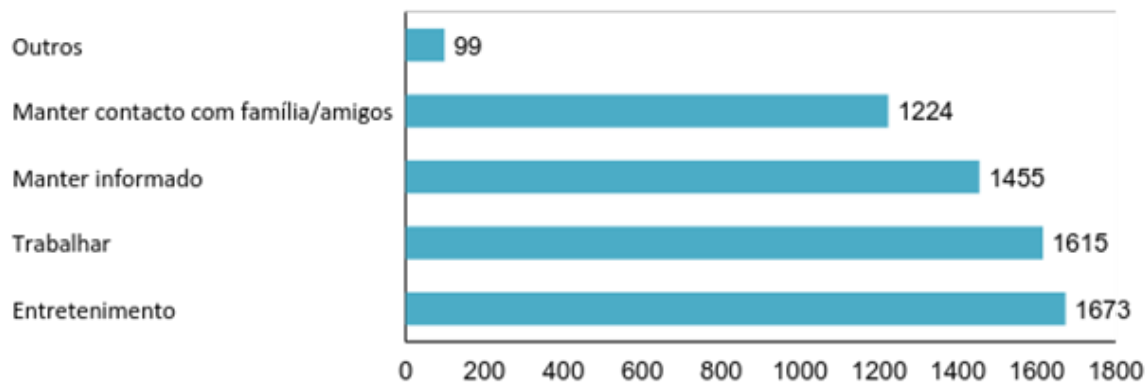


Figura 12. Finalidades para a utilização das tecnologias digitais nos lares, pelos pais.

Posteriormente, questionamos diretamente os pais sobre alguns aspetos da sua mediação parental. Também nesta questão, os pais poderiam selecionar tantas opções quantas as aplicáveis, pelo que a soma das respostas é superior ao número de inquiridos. Observamos que a ação de mediação parental mais frequente é controlar o tempo de utilização dos dispositivos (Figura 13). De facto, a preocupação com os efeitos nocivos do screen-time excessivo é uma grande preocupação para os pais, que identificam malefícios cognitivos (ex. falta de atenção, falta de concentração), comportamentais (ex. hiperatividade, dificuldade em lidar com frustração, vício, birras) e mesmo físicos (ex. danos à visão) (Dias & Brito, 2016). Em estudos anteriores, verificamos que os pais centravam a sua atenção no controlo do screen-time mas que não restringiam o tipo de conteúdos com que as crianças contactavam (Dias & Brito, 2016). Através da metodologia quantitativa, que nos permitiu um número mais alargado de respostas, observamos que há uma quantidade significativa de pais que também controla as apps que os seus filhos podem descarregar e utilizar, bem como os conteúdos a que acedem via YouTube ou Google. É notório que os pais supervisionam as atividades digitais dos filhos, mas já são menos os que se envolvem, ensinando ou dedicando tempo a atividades conjuntas. Em trabalhos qualitativos anteriores, verificamos que era frequente os pais usarem o acesso às tecnologias digitais como elemento disciplinador, uma vez que era algo que as crianças valorizavam muito (ex. só podiam jogar com o tablet após terem terminado os trabalhos de casa, ou perante mau comportamento, o castigo eficaz era retirar o tablet durante algum tempo). Esta prática não teve muita relevância no inquérito, mas colocamos a hipótese de os pais se sentirem de alguma forma pressionados a não revelar este aspeto. É algo a que daremos especial atenção na próxima fase do nosso estudo, assente numa recolha qualitativa de dados através de visitas a famílias.



Figura 13. Ações de mediação parental mais frequentes

As ações de mediação parental predominantes são restritivas. No entanto, vemos também que há uma enorme sobreposição entre ações de caráter restritivo e instrucional, o que confirma os resultados de estudos anteriores (Chaudron et al., 2015; Dias & Brito, 2016, 2017), de acordo com os quais o estilo de mediação parental predominante, e também o mais aconselhado, é o autoritativo, caracterizado pela existência de regras mas também por um grande envolvimento dos pais nas atividades digitais dos filhos.

De acordo com a literatura, o grau de utilização de tecnologias digitais pelos pais é um dos fatores que influenciam o estilo de mediação parental adotado. Os pais com mais competências e mais experiências digitais tendem a ser mais instrucionais, e os que têm menos competências tendem, por desconhecimento e dificuldade em acompanhar e ensinar os filhos, a ser mais restritivos (Nikken & Jansz, 2014). Para este efeito, agrupamos as diferentes ações de mediação parental sobre as quais questionamos os pais em três grandes estilos de mediação parental: restritivo, instrucional e misto. O nosso estudo corrobora esta conclusão, pois é evidente a predominância do estilo de mediação parental restritivo entre os pais que utilizam menos as tecnologias digitais (Figura 14).

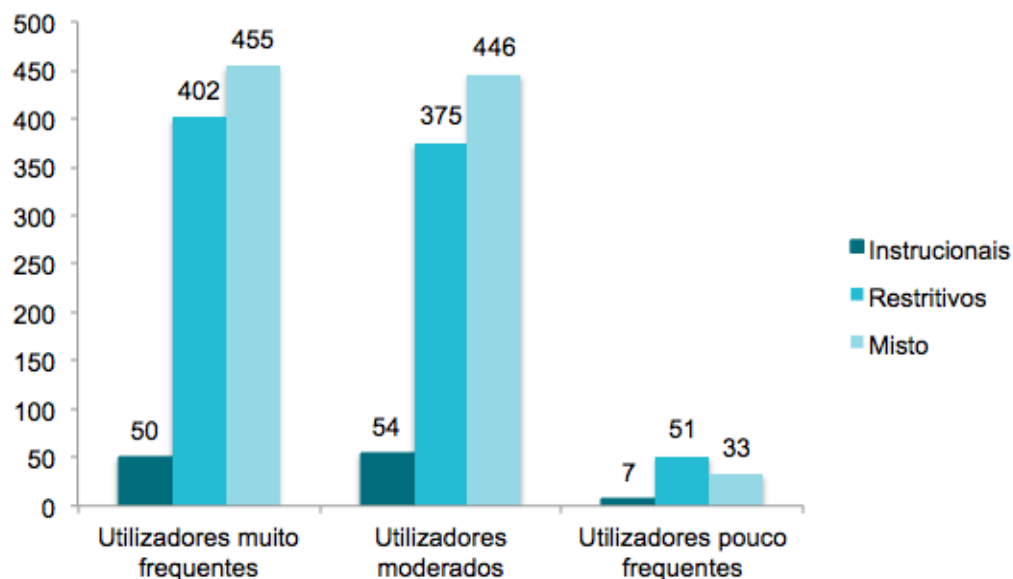


Figura 14. Estilos de mediação parental mais frequentes, por grau de utilização das tecnologias digitais pelos pais.

Estudos anteriores também demonstram que o estilo de mediação parental evolui conforme a idade da criança e tende a tornar-se mais restritivo no início da adolescência, momento em que os filhos começam a estar expostos a mais riscos por utilizarem redes sociais, e que depois, à medida que os filhos crescem e demonstram capacidade de gerir as suas atividades online e de tomar decisões responsáveis, voltam a tornar-se mais instrucionais (Nikken & Jansz, 2014). Quisemos comparar se o estilo de mediação parental dos pais de crianças mais pequenas diferia do das mais velhas, mesmo num grupo de crianças até aos 8 anos.

Assim, agrupámos as crianças nos intervalos dos 0 aos 2 anos, dos 3 aos 5, e dos 6 aos 8 (Figura 15). Algumas respostas tiveram que ser excluídas desta análise, pois os pais indicaram que as crianças não frequentam ainda a escola, mas não conseguimos determinar se pertencem ao primeiro ou ao segundo intervalo de idades definido. Em todas as faixas etárias consideradas, o estilo de mediação parental predominante é misto, mas o número de pais com estilos de mediação restritivos aumenta ligeiramente na faixa etária das crianças que já frequentam o 1º ciclo de escolaridade.

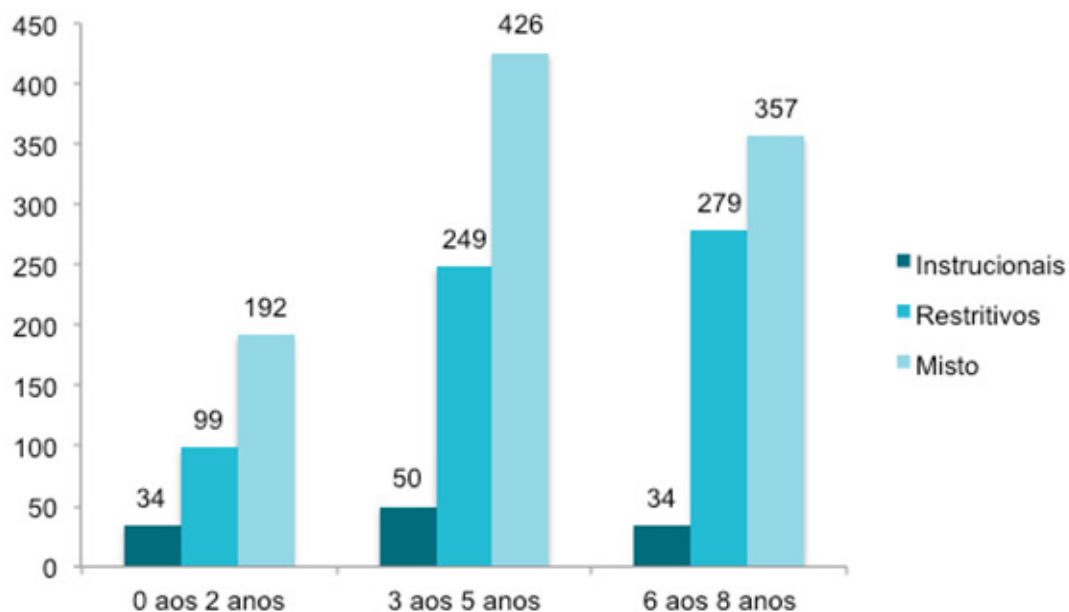


Figura 15. Estilos de mediação parental mais frequentes, por idades das crianças.

Tendo em conta que as perceções e atitudes dos pais, relativamente às tecnologias digitais, são um dos fatores mais influentes no estilo de mediação parental adotado (Kirwil, 2009; Morentin et al., 2009; Nikken & Jansz, 2014), decidimos conhecer melhor essas perceções perguntando aos pais até que ponto concordavam com algumas afirmações associadas a perceções negativas e positivas.

Observemos primeiro as afirmações que expressam perceções negativas (Figura 16).

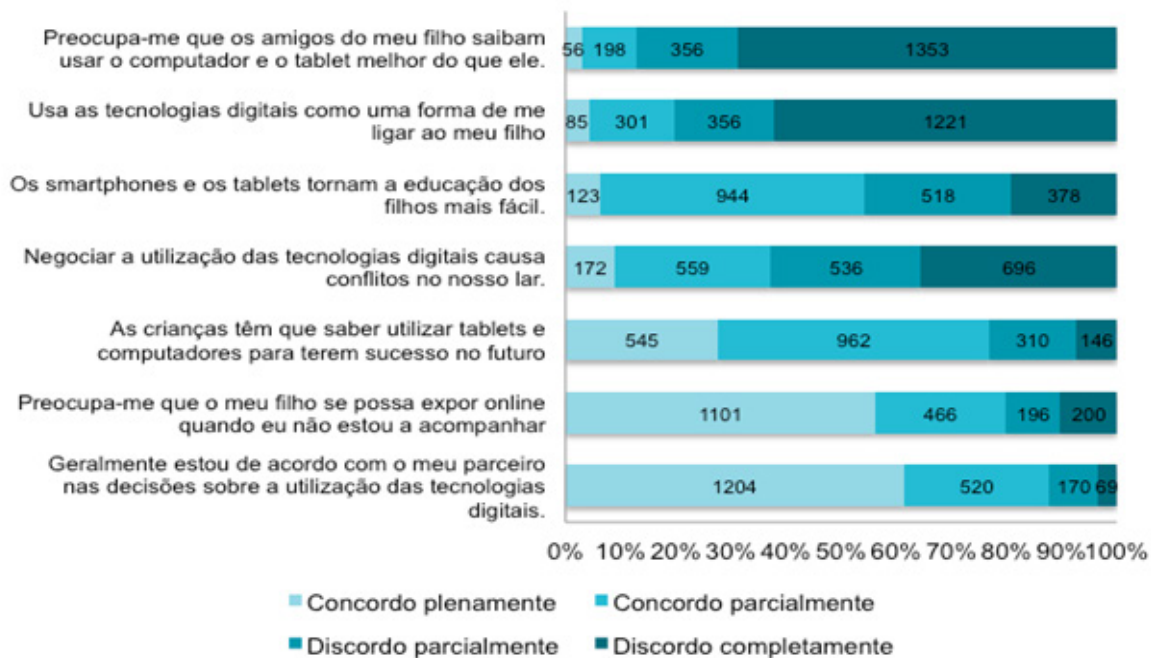


Figura 16. Percepções dos pais relativamente à utilização das tecnologias digitais pelos filhos.

A frase “Preocupa-me que o meu filho se possa expor online quando eu não estou a acompanhar” obteve uma concordância expressiva por parte dos pais, confirmando que estes realmente associam a internet a alguns riscos. Quanto à frase “Negociar a utilização das tecnologias digitais causa conflitos no nosso lar”, vemos que este problema não é significativo para a maioria das famílias, que afirma discordar. Isto é corroborado por uma grande concordância com a afirmação “Geralmente estou de acordo com o meu parceiro nas decisões sobre a utilização das tecnologias digitais”.

Quanto às frases associadas a percepções positivas, temos uma concordância parcial com as afirmações “As crianças têm que saber utilizar tablets e computadores para terem sucesso no futuro” e “Os smartphones e os tablets tornam a educação dos filhos mais fácil”. Há duas das afirmações com que os pais discordam totalmente. Uma é “Preocupa-me que os amigos do meu filho saibam usar o computador e o tablet melhor do que ele”. Apesar de os pais concordarem que as competências digitais serão importantes no futuro, não estão ainda muito focados em que as crianças as desenvolvam.

A outra é “Uso as tecnologias digitais como uma forma de me ligar ao meu filho”. Aqui vemos que, embora algumas crianças já tenham dispositivos digitais próprios, ainda não usam as telecomunicações, nem mesmo com os pais, e portanto a principal função destes aparelhos é o entretenimento. Esta questão permite-nos observar que os pais apresentam percepções e atitudes mistas ou ambivalentes no que concerne às tecnologias digitais. Este é um tema para aprofundar na fase qualitativa do projeto. Ainda assim, exploramos a relação entre as percepções expressas pelos pais e o seu grau de utilização de tecnologias digitais, bem como as idades das crianças.

Para este efeito, seleccionamos uma afirmação positiva (Figuras 17 e 19) e uma negativa (Figuras 18 e 20) para analisar com maior profundidade. No entanto, as diferenças entre os perfis dos utilizadores mais frequentes, moderados e menos frequentes não é significativa (Figuras 17 e 18).

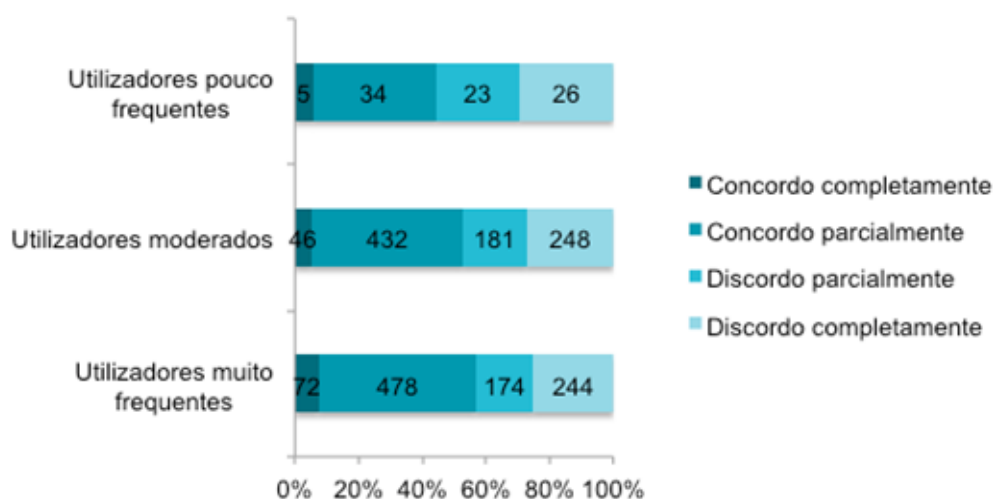


Figura 17. Grau de concordância dos pais com a afirmação “Os smartphones e os tablets tornam a educação dos filhos mais fácil”, por grau de utilização das tecnologias.

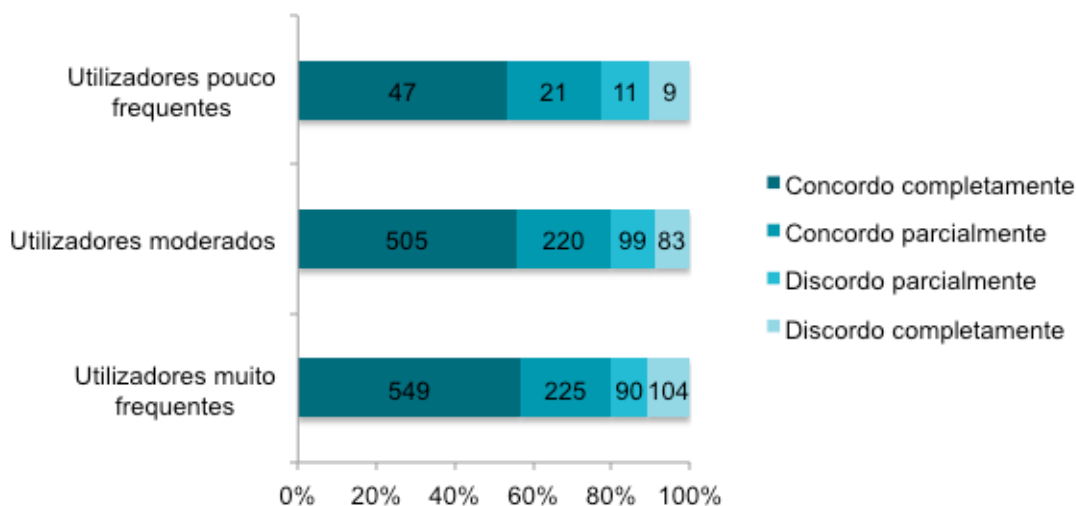


Figura 18. Grau de concordância dos pais com a afirmação “Preocupa-me que o meu filho se possa expor online quando eu não estou a acompanhar”, por grau de utilização das tecnologias.

Quando analisamos as mesmas percepções, agrupando as respostas pelas idades das crianças (Figuras 19 e 20), observamos ligeiras variações. Por exemplo, são os pais dos mais velhos que mais concordam com a ideia de que as tecnologias digitais são positivas na educação das crianças. Curiosamente, são os pais dos mais pequenos os que mais se preocupam com questões de privacidade.

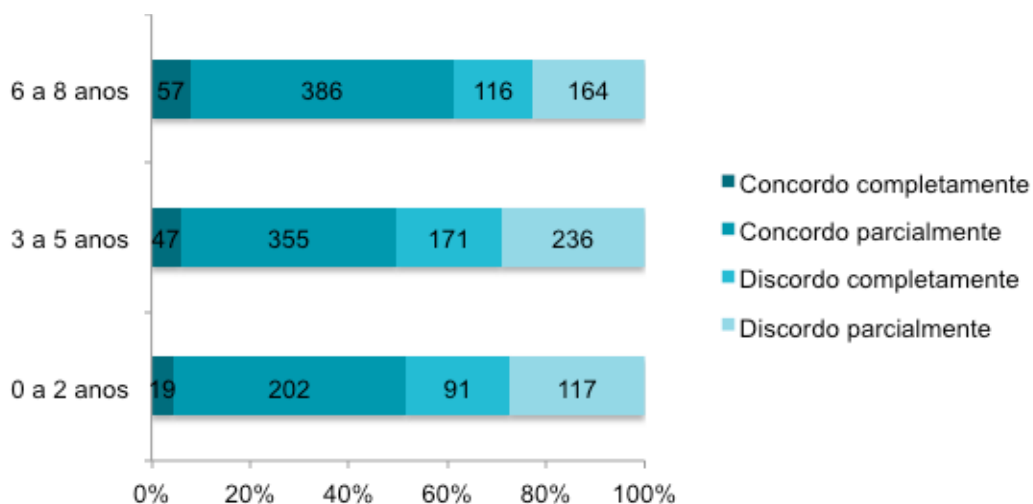


Figura 19. Grau de concordância dos pais com a afirmação “Os smartphones e os tablets tornam a educação dos filhos mais fácil”, por idade das crianças.

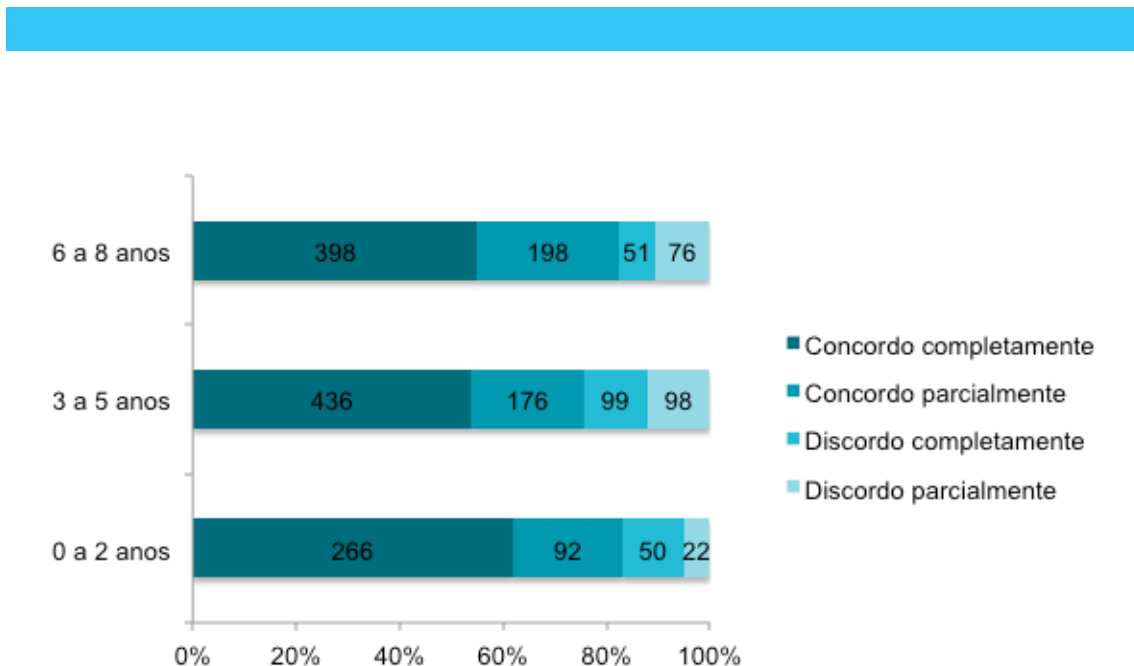


Figura 20. Grau de concordância dos pais com a afirmação “Preocupa-me que o meu filho se possa expor online quando eu não estou a acompanhar.”, por idade das crianças.

Quisemos também saber a que fontes os pais recorrem para se esclarecerem sobre informações, conselhos e dicas sobre como as crianças devem usar as tecnologias digitais. Os pais podiam escolher tantas opções quantas as aplicáveis, pelo que a soma das respostas excede o número de respondentes. Verificamos uma grande diversidade na combinação de fontes, mas é evidente que a grande maioria dos pais recorre a várias fontes de informação. A mais utilizada são fontes jornalísticas, seguidas de blogues de especialistas como pediatras, pedagogos ou educadores. A escolha elevada da opção portais com conteúdos para pais e crianças aparece aqui provavelmente inflacionada, visto a nossa amostra ter sido recrutada a partir de um destes agregadores e criadores de conteúdos. Observamos ainda que, embora os pais valorizem informação online de fontes que consideram credíveis, como meios noticiosos e especialistas, nas suas relações pessoais preferem recorrer a opiniões do seu círculo de relações próximas, outros membros da família e amigos, ao invés de opiniões mais especializadas como professores e educadores ou mesmo pediatras. Outro aspeto surpreendente dos dados é a baixa representatividade dos blogues de pais, mães e famílias. Este tipo de blogues representa uma fatia considerável da blogosfera portuguesa, alguns têm números elevados de visitas, e os autores têm bastante notoriedade, estando frequentemente associados a eventos e marcas. No entanto, não constituem uma fonte de informação a que os pais recorram muito para este efeito (Figura 21).

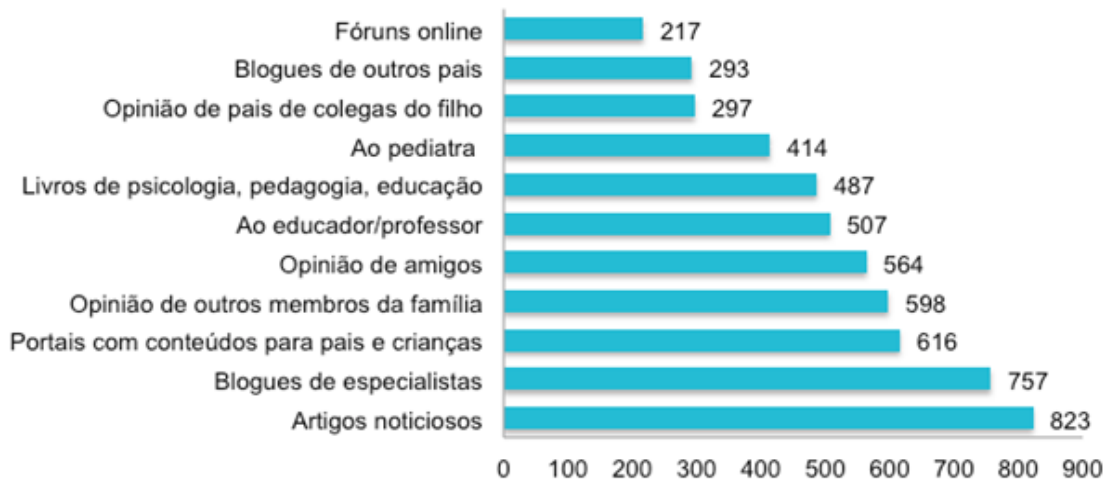


Figura 21. Fontes a que os pais recorrem para se informarem sobre como as crianças devem usar tecnologias digitais.

### 4.3. A Utilização de Apps

Quando questionados diretamente se os filhos usavam apps ou não, uma quantidade significativa de pais responderam negativamente (Figura 22). Este resultado surpreendeu-nos pois nas respostas anteriores os pais confirmaram a presença de dispositivos como smartphones e tablets em muitos dos lares. Colocamos as hipóteses de que algumas das crianças acedam à internet via dispositivos móveis via browser, por ser essa a prática dos pais, e também de alguns pais não estarem familiarizados com a designação “app”, embora os filhos “joguem” com os smartphones ou tablets. Será interessante observar esta questão durante as visitas às famílias. A partir desta secção, e considerando esta resposta dos pais, os dados analisados reduzem-se apenas às crianças que usam apps, sendo o total desta amostra 1000 respondentes.

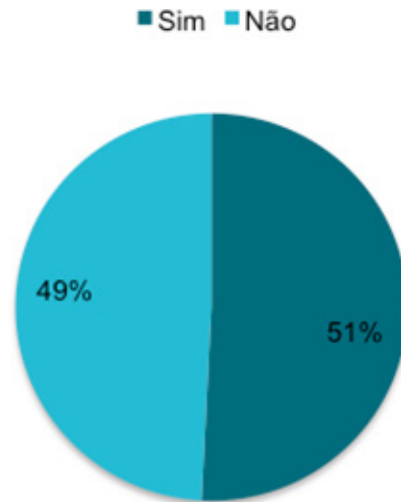


Figura 22. Número de crianças, filhos dos respondentes, que usam apps.

Ao contrário dos resultados de estudos anteriores, de acordo com os quais, à medida que a idade vai avançando, as crianças têm práticas digitais mais variadas e desenvolvem mais competências digitais (Chaudron et al., 2015; Ponte et al., 2017), são as crianças mais pequenas que os pais afirmam usarem mais apps (Figura 23). Este resultado pode ser explicado pelo facto do estilo de mediação parental tender a tornar-se mais restritivo quando as crianças são mais velhas, e também pelo facto de começarem a explorar outros dispositivos como o computador portátil e outros interfaces como o browser. É, no entanto, um resultado que necessita de ser confrontado com os dados qualitativos a recolher.

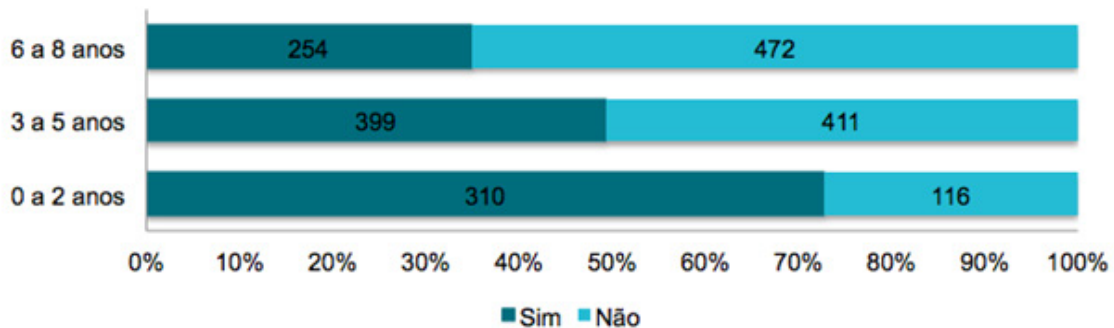


Figura 23. Número de crianças, filhos dos respondentes, que usam apps, por idades das crianças.

De seguida, quisemos conhecer as situações (tanto em casa como no exterior) em que os pais autorizam os filhos a utilizar smartphones ou tablets. Observamos que a situação mais comum é no restaurante. Quando o serviço é demorado e os pais precisam de manter as crianças entretidas, os smartphones e tablets são uma solução eficaz, usada por mais de metade dos pais (Figura 24). Estes dispositivos são também um recurso útil quando os pais necessitam de fazer tarefas domésticas ou laborais em casa, e portanto precisam novamente de manter as crianças entretidas.

Estas respostas são consistentes com estudos anteriores (Chaudron et al., 2015; Dias & Brito, 2016, 2017), em que o tablet foi descrito pelos pais como “o novo baby-sitter”, substituindo a televisão, e o smartphone como o “SOS”, um recurso eficaz para manter as crianças entretidas fora de casa, sempre que os pais necessitam. Embora os pais usem o smartphone e o tablet estrategicamente, apenas uma minoria de cerca de 10% recorre a eles para acalmar birras das crianças. Observamos ainda que quase metade dos pais afirma estimular o uso destes dispositivos para fins educativos.

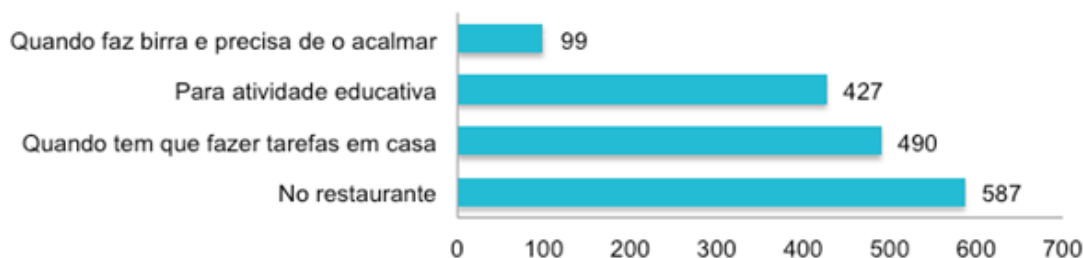


Figura 24. Situações em que os pais autorizam as crianças a usar smartphones ou tablets.

Um dos nossos objetivos é mapear as práticas digitais mais frequentes das crianças. Os nossos resultados são coerentes com os de estudos anteriores sobre o mesmo tema (Chaudron et al., 2015; Dias & Brito, 2016, 2017; Ponte et al., 2017), evidenciando que as atividades com maior número de respostas “com muita frequência” são ver vídeos de desenhos animados no YouTube, jogar em apps e “ver vídeos de músicas no YouTube”. Segue-se a categoria das apps educativas, que também são bastante usadas pelas crianças. Observamos que os pais são sempre cautelosos na escolha da opção “com muita frequência”, isto porque o discurso dominante nos media desaconselha o uso excessivo das tecnologias digitais. Este será um dos pontos a aprofundar e observar na fase qualitativa do nosso estudo. As atividades que a maioria das crianças ainda não faz são “publicar conteúdos nos social media”, “comunicar em redes sociais” e “comunicar em IM”. Ve-

mos, portanto, que os pais das crianças pequenas consideram que elas não estão expostas a perigos como o contacto com estranhos, o cyber-bullying e mesmo o abuso sexual porque ainda não usam este tipo de plataformas que suportam o networking (Figura 25). Há algumas competências que as crianças pequenas ainda não adquiriram, visto ser também considerável o número de crianças que “nunca” editou fotografias ou vídeos, instalou ou desinstalou apps, ou fez pesquisas no Google (quer relacionadas com os seus interesses, quer para trabalhos escolares).

No entanto, não podemos deixar de colocar a hipótese de que as crianças façam alguma destas atividades sem que os pais se dêem conta. Este será também um aspeto a aprofundar e observar através do método qualitativo. Quanto ao “ler ebooks”, muitas das crianças inquiridas ainda não são proficientes na leitura, e portanto este tipo de atividade implica coutilização das tecnologias. Embora os pais digam que fazem coutilização, a verdade é que esta é uma das atividades menos frequentes. Muitos ebooks têm narração áudio, o que possibilita o uso independente por parte das crianças, mas a oferta em língua Portuguesa é reduzida.

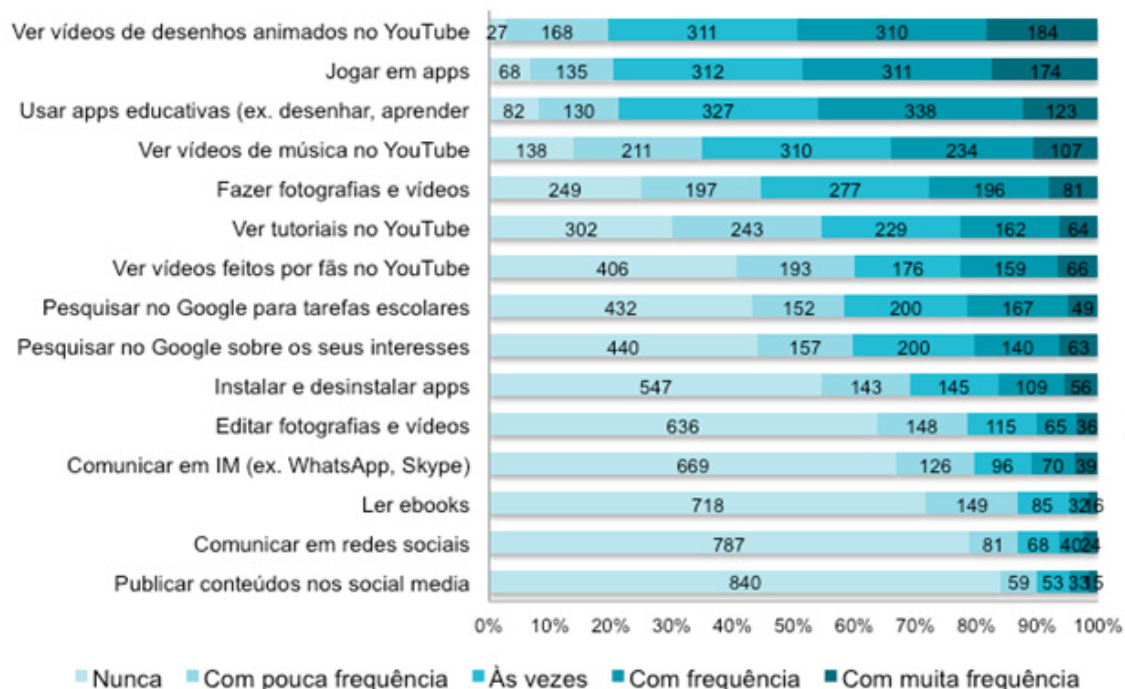


Figura 25. Frequência com que as crianças fazem algumas atividades por meio de apps.

Quisemos também conhecer em maior detalhe as percepções e crenças dos pais relativamente aos efeitos da utilização de dispositivos como smartphones e tablets no desenvolvimento (ou não) de algumas competências por parte dos seus filhos. Observamos que os pais acreditam que há efeitos positivos em termos da aprendizagem da matemática, da leitura, do desenvolvimento da linguagem, da criatividade, e da capacidade de concentração. Quanto aos efeitos negativos, os mais sentidos são a desmotivação de atividades físicas (embora existam vários jogos digitais, sobretudo para consolas mas também para smartphones e tablets, que estimulam a atividade física), em perturbações do sono, na inibição da sociabilidade, e em aspetos comportamentais. Destacamos ainda que há um número significativo de respostas “não sei”, uma média de 20% (Figura 26). Isto confirma que, de facto, os pais têm muitas dúvidas sobre que apps poderão ser benéficas ou prejudiciais para os seus filhos. Existem mais dúvidas relativamente ao comportamento, à matemática, ao sono e à leitura.

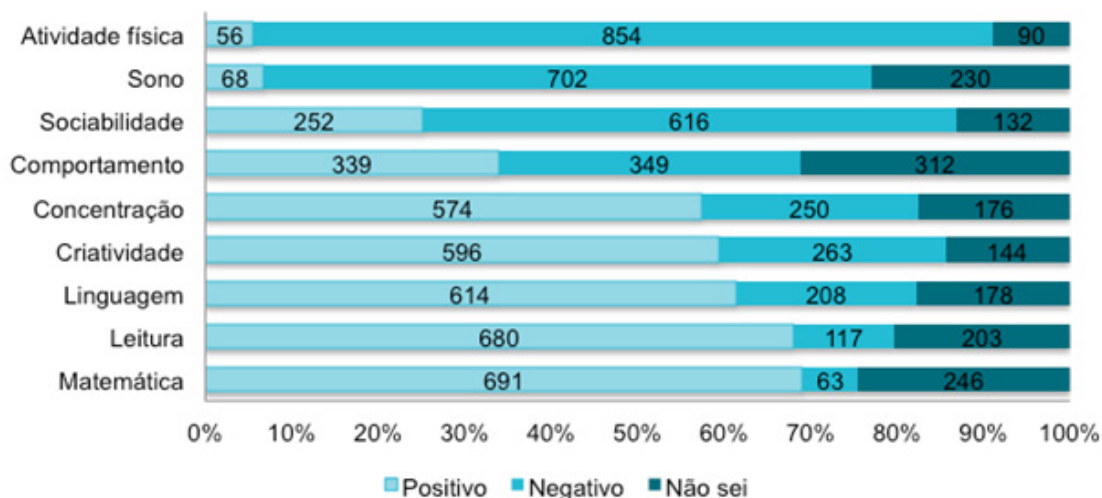


Figura 26. Percepções dos pais sobre os efeitos das tecnologias digitais em competências específicas.

Relativamente à frequência com que instalam novas apps, pedimos aos pais que nos indicassem uma estimativa de quantas apps eles e os filhos tinham instalado no último mês. Observamos que, tal como os pais já tinham referido quando questionados sobre as práticas digitais das crianças, que muitas não instalavam nem desinstalavam apps. Relativamente às crianças que já têm esta competência, instalam

relativamente poucas apps por mês, entre 1 e 10. Para os pais, o valor “nunca” é menos frequente, mas a quantidade de apps que instalam não difere muito da das crianças (Figura 27). É importante, no entanto, ressaltar que estamos a usar dados auto-reportados pelos pais, e que as estimativas por eles fornecidas podem ter alguma margem de erro.

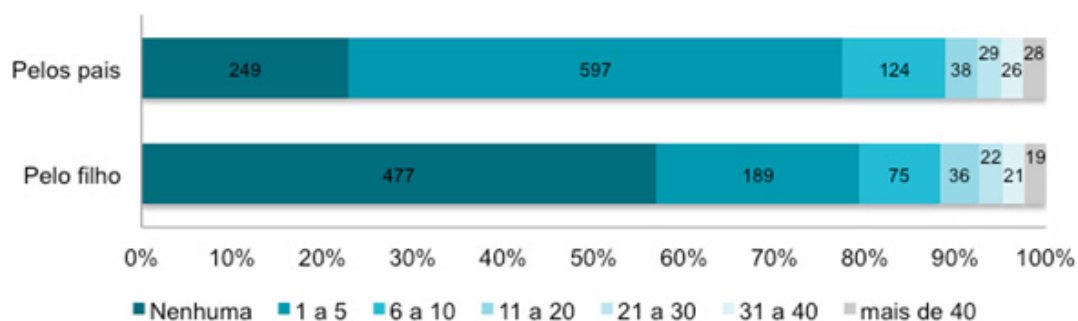


Figura 27. Quantidade de apps instaladas pelas crianças e pelos pais no último mês.

Corroborando estudos anteriores (Dias & Brito, 2016, 2017), a maior parte das famílias nunca instala apps pagas. A quantidade de pais que admitiram fazê-lo com alguma frequência é residual (Figura 28).

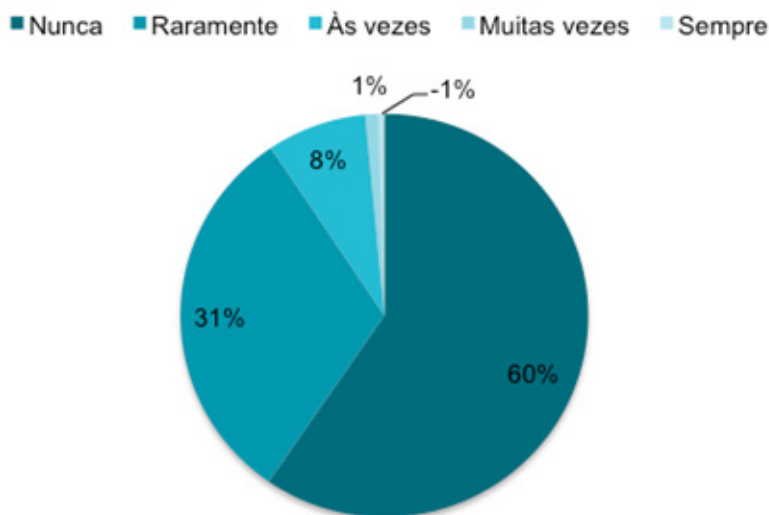


Figura 28. Frequência com que instalam apps pagas.

Pedimos aos pais que estimassem, das apps instaladas no último mês por eles e pelos filhos, quantas seriam educativas. É notória nas respostas a preocupação dos pais em escolher conteúdos educativos para os filhos. É também interessante que admitam que essa não é, na maior parte dos casos, a escolha voluntária das crianças (Figura 29).

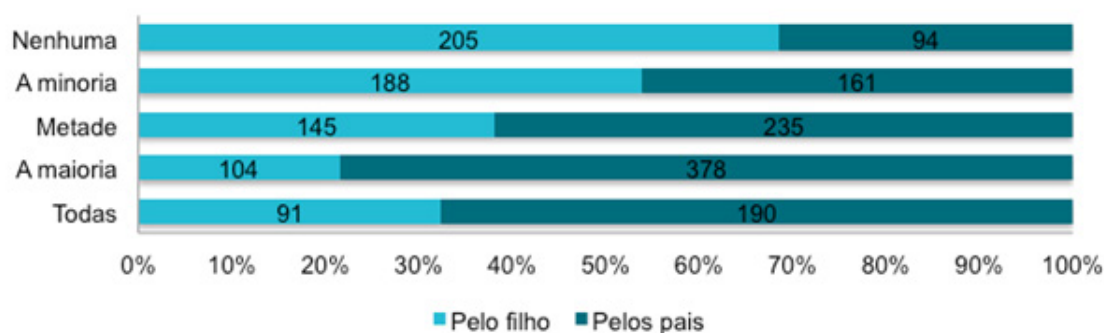


Figura 29. Rácio das apps educativas instalados pelos pais e pelos filhos.

Por fim, perguntamos aos pais como é que as crianças entram em contacto com as apps que acabam por instalar, pois queríamos compreender de que forma as pesquisam e quais os estímulos que conduzem a essas pesquisas. Observamos que as sugestões dos pais são bastante levadas em consideração pelas crianças, ou pelo menos assim os pais acreditam (Figura 30). Esta afirmação é coerente com a co-utilização que os pais já demonstraram, e portanto, usando em conjunto os tablets e smartphones, os pais têm oportunidade de sugerir e influenciar as práticas digitais das crianças. É também consistente com o estilo de mediação parental expresso pelos pais, caracterizado pela existência de regras definidas e restrições, bem como pela monitorização e supervisão dos pais, mas também pelo apoio, suporte, ensino e participação, ou seja, os pais envolvem-se e participam nas práticas digitais das crianças. Em inquéritos por questionário, e quando pedimos dados que são auto-reportados pelos respondentes, há sempre algum enviesamento resultante de alguma pressão social, ou seja, os respondentes tendem a afirmar o que julgam que será considerado mais correto, o que acreditam que é esperado deles. Assim, consideramos fundamental aprofundar o tema da mediação parental através do método qualitativo escolhido.



Figura 30. Como é que as crianças pesquisam ou encontram as apps de que gostam, segundo os pais.

O nosso estudo demonstra, portanto, que é necessário encontrar elementos comuns entre o que agrada às crianças e o que os pais consideram apropriado e benéfico para elas. Os critérios para a identificação e avaliação de apps “positivas” devem incorporar também a “voz”, os desejos e as preferências das crianças, visto serem eles os utilizadores finais destes conteúdos.

Pedimos aos pais que nos indicassem as três aplicações preferidas das crianças. Os pais referiram 1861 nomes de aplicações diferentes, o que demonstra a enorme variedade de conteúdos mobile com que as crianças pequenas contactam e também a diversidade das suas preferências. Mostramos na Figura 31 as aplicações mais referidas pelos pais como sendo as preferidas das crianças, sendo que incluímos todas as opções indicadas pelo menos 10 vezes.

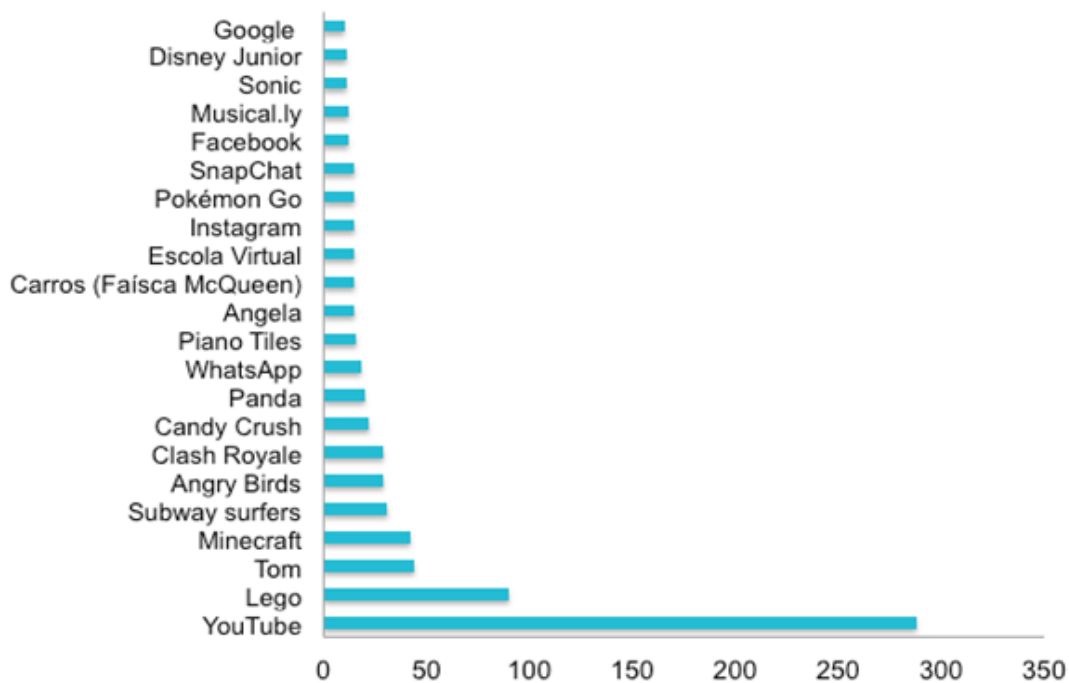


Figura 31. Aplicações preferidas das crianças, segundo os pais.

É notória a preferência das crianças pelo YouTube, que é, nesta idade, a plataforma que mais usam para pesquisar sobre os seus interesses e curiosidades. Seguem-se jogos, muitos deles relacionados com universos ficcionais de desenhos animados, como é o caso do Faisca McQueen ou do Disney Junior, com jogos de consola como o Sonic ou o Pokémon Go, e ainda com brinquedos, como o caso do Lego. Consideramos surpreendente nestas idades a referência a redes sociais e ferramentas de Instant Messaging, sendo que este ranking inclui o WhatsApp, o Instagram, o SnapChat, e o Facebook. Destacamos ainda a referência à Escola Virtual, uma ferramenta da Porto Editora complementar aos manuais escolares, que é normalmente usada pelas famílias por sugestão ou incentivo da escola.

Face à quantidade e diversidade destes dados, ponderamos recorrer a categorizações existentes para os analisar, como as das “lojas” online Apple App Store ou Google Play Store. No entanto, ao categorizar as aplicações tendo em conta as categorias destas “lojas”, deparámo-nos com alguma ambiguidade de critérios, verificando que nem todas as classificações refletiam apropriadamente o conteúdo das aplicações em causa. De facto, quem classifica as aplicações são os

próprios developers, e há que considerar que estes seguem, muitas vezes, uma agenda própria, focada na procura de visibilidade, de melhor classificação, de menor concorrência, e de serem facilmente encontrados consoante as pesquisas que os utilizadores fazem com mais frequência (Surian, Seneviratne & Seneviratne, 2017). Posto isto, considerámos relevante criar a nossa própria categorização de aplicações, que usaremos sempre que for necessário analisar aplicações ao longo do projeto.

No Quadro 2 apresentamos as nossas categorias e uma descrição resumida.

Quadro 2

*Categorização de aplicações utilizada no estudo hAPPy kids, realizada pelas autoras.*

Categoria	Indicadores
Ação-aventura	Este género de jogo inclui jogos que combinam características dos jogos de ação e aventura. Normalmente nos jogos de aventura ocorrem situações/problemas momentâneos para o jogador resolver, com pouca ou nenhuma ação. Os jogos de ação são baseados em interações em tempo real que desafiam os reflexos. Assim, os jogos de ação-aventura combinam reflexos e resolução de problemas. Ou seja, incluem desafios “físicos” assim como intelectuais.
Artístico	Incluimos nesta categoria todas as aplicações que permitem desenhar, pintar, colorir, criar cenários e/ou personagens.
Atividades escolares	Esta categoria inclui aplicações que apresentam atividades que trabalham conteúdos geralmente trabalhados em contexto de ensino formal – como a matemática, a leitura, a escrita, o inglês – com atividades semelhantes às realizadas em sala de aula – por exemplo, escrever, fazer contas, etc.
Construção	Jogos de simulação de construção e gestão são jogos onde os jogadores criam, expandem ou gerem comunidades de ficção ou projetos com recursos limitados, em que podem criar os seus próprios conteúdos digitais.

Destreza motora	Aplicações que trabalham os reflexos e a destreza motora de forma específica.
Messaging	Estas aplicações permitem a realização de chamadas telefónicas de voz, receber e enviar mensagens de texto, sendo estas mensagens instantâneas ou software de email.
Música	Aplicações que permitem aceder a, seleccionar e armazenar, e gerir músicas.
Quebra-Cabeças/Puzzle	Num jogo de quebra-cabeça o jogador deve resolver um problema proposto, tendo em conta uma lógica, de modo a obter uma solução correta. Este tipo de jogo recorre principalmente ao raciocínio, ao invés da rapidez.
Redes sociais	Aplicações que permitem a conectividade a outras pessoas, a criação e partilha de conteúdos e a sociabilidade.
Simulador	Jogos que pretendem simular situações do mundo real, ou seja, pretendem a cópia de várias atividades da vida real em forma de jogo, tendo em conta vários propósitos, como tomar conta de um animal, cozinhar ou conduzir um carro. Inclui também a simulação de atividades desportivas.
Vídeo	Aplicações que permitem o acesso, partilha e criação de conteúdos em vídeo.
Web	Esta categoria tem em conta os motores de busca.

Apresentamos de seguida a distribuição das aplicações referidas pelas categorias do Quadro 2.

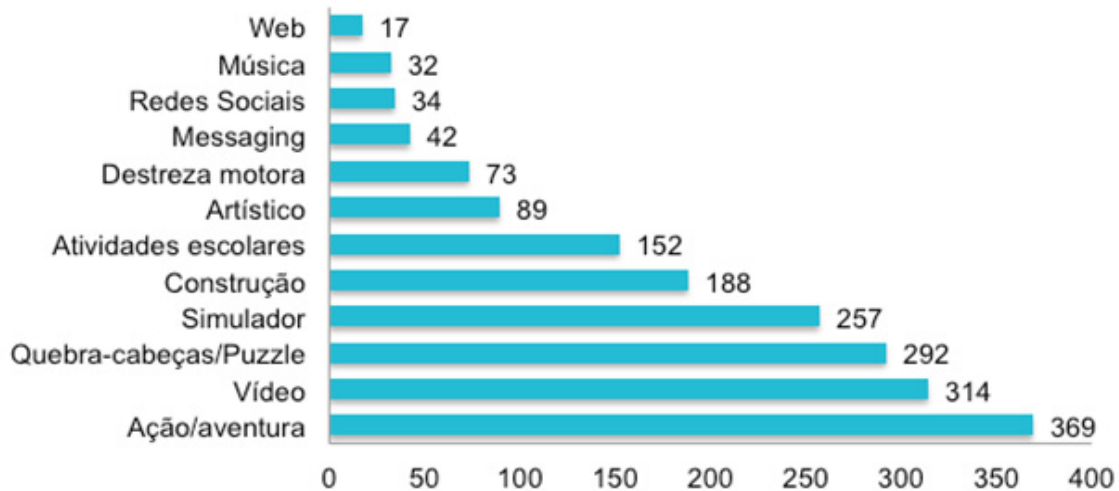


Figura 32. Distribuição das aplicações preferidas das crianças por categorias.

Verificamos que as crianças gostam de uma grande variedade de tipologias de jogos (Figura 32). Gostam muito de formatos mais característicos do ambiente digital, como é o caso dos jogos de ação/aventura e dos simuladores, mas também apreciam formatos mais tradicionais como os quebra-cabeças/puzzles e os jogos de construção. É de notar que as atividades escolares também estão entre as categorias preferidas, embora seja necessário aprofundar no estudo qualitativo se as crianças realmente as apreciam ou se as realizam por indicação dos pais. Destacamos ainda o gosto por atividades artísticas e de destreza motora.

#### 4.4 Perspetivas e perceções dos pais relativamente a apps positivas

Debrucemo-nos, nesta secção, sobre as concepções e perceções que os pais expressam sobre o que é “educativo”. Partindo do modelo de conteúdos positivos de Livingstone (2008), pedimos aos pais que partilhassem connosco até que ponto valorizam as diferentes dimensões do desenvolvimento das crianças que podem ser estimuladas pelas apps. O modelo apresenta as seguintes: aprendizagem, participação, criatividade e identidade. Na nossa questão, procuramos compreender

o que os pais entendem por “aprendizagem”, pois em estudos anteriores (Dias & Brito, 2016, 2017) verificamos que este termo pode ter vários entendimentos: para a maior parte dos pais, “aprendizagem” está diretamente relacionado com os conteúdos dos programas curriculares escolares; no entanto, alguns pais mencionam outro tipo de competências que podem ser estimuladas pelas tecnologias digitais, tal como a capacidade de resolver problemas, a percepção tridimensional do espaço, o pensamento estratégico, ou a programação. Os nossos resultados são consistentes, pois vemos que grande parte dos pais continua a associar a noção de “educativo” aos conteúdos trabalhados na escola e às competências desenvolvidas em contexto de educação formal, mesmo notando que alguns destes pais têm filhos muito pequenos, que não estão ainda inseridos na escolaridade obrigatória.

É também interessante observar que os pais valorizam bastante o desenvolvimento de todas as dimensões referidas, sendo a que menos valorizam a construção e expressão da identidade. É também interessante notar que valorizam bastante outras aprendizagens que não as relacionadas com o contexto escolar e também a criatividade e as competências artísticas (Figura 33).

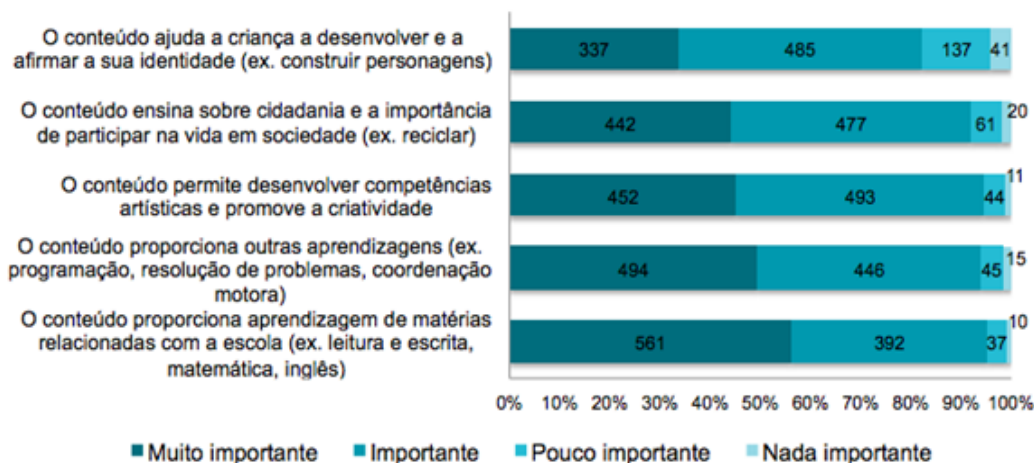


Figura 33. Valorização das dimensões do desenvolvimento das crianças que uma app deve estimular para que seja educativa, pelos pais.

Outra das dimensões do modelo de Livingstone (2008) é o grau de participação da criança enquanto utilizador deste tipo de conteúdos digitais. Observamos que a maior parte dos pais valoriza um envolvimento ativo da criança, mas entende como tal a possibilidade de fazer escolhas ou personalizar algumas opções (Figura 34).

Apesar de os pais considerarem os conteúdos interativos mais interessantes, já vimos que uma das atividades preferidas das crianças é assistir a vídeos no YouTube, sendo esta uma atividade mais passiva, embora interajam na pesquisa e seleção dos mesmos. Embora seja menos frequente, alguns pais valorizam uma participação mais criativa, e consideram que as apps educativas devem proporcionar às crianças a possibilidade de criarem os seus próprios conteúdos. De facto, muitos dos jogos que as crianças mais apreciam implicam a criação ou configuração de personagens e avatars, e o Minecraft, jogo que permite a criação de conteúdos digitais, é um dos grandes favoritos.

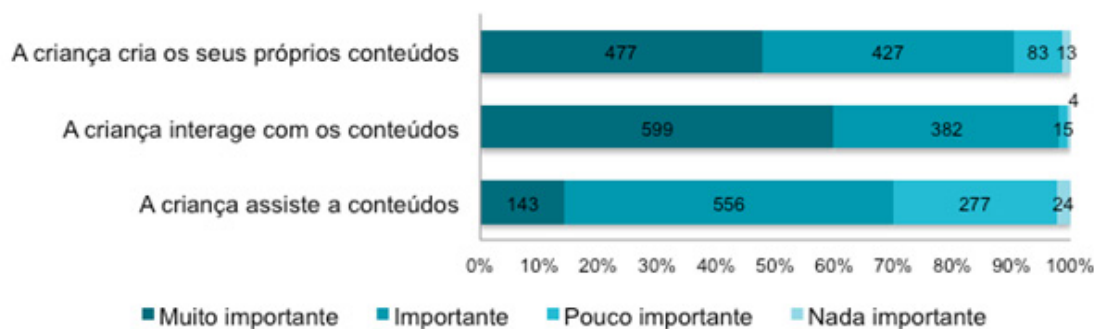


Figura 34. Valorização do grau de participação das crianças para que uma app seja educativa, pelos pais.

Consideremos agora os aspetos da checklist desenvolvida pela rede POSCON (2014), apresentando os requisitos dos conteúdos positivos. Estes devem ser levados em conta não só pelos utilizadores nas suas escolhas, mas sobretudo pela indústria e pelas marcas que desenvolvem estes conteúdos e que os colocam no mercado, apelando assim ao sentido ético destas e interpelando-as a contribuir para a segurança e bem-estar das crianças. Observamos que os aspetos que os pais mais valorizam estão relacionados com a segurança das crianças, nomeadamente que a app não invada ou exponha a privacidade das crianças, que a app requeira autorização dos pais para algumas ações tais como compras in-app ou entrada em chat in-app, e que as crianças não sejam expostas a publicidade, que não sejam direcionadas para fora da app, e que não sejam expostas à possibilidade de comunicar com outras pessoas. Os pais valorizam também bastante a adequabilidade dos conteúdos à idade das crianças, embora este seja um aspeto bastante subjetivo, pois o que pode ser adequado para uma criança pode não ser para outra, e mesmo os pais têm perceções distintas sobre o que é adequado. Por exemplo, Dias e Brito (2016, 2017) observaram que algumas crianças ficam excitadas e frustradas

com jogos, ao passo que outras conseguem gerir bem esses sentimentos, jogando exatamente os mesmos jogos. Também observaram que alguns pais consideram determinados jogos violentos e proíbem as crianças de os jogar, ao passo que há outros pais que os apreciam e jogam esses mesmos jogos com os filhos. Outros aspetos como a marca enquanto garantia de qualidade, aspetos mais técnicos como o interface, a user experience ou o design, e aspetos relacionados com a cidadania e com a identidade são menos valorizados pelos pais (Figura 35). Por acharmos que as necessidades, gostos e preferências das crianças não estão muito representadas na checklist da POSCON, embora eles sejam os destinatários e utilizadores deste tipo de conteúdos, acrescentamos alguns elementos relacionados com este aspeto nesta questão. Observamos que o facto de a criança se divertir, poder explorar e fazer descobertas é menos valorizado pelos pais do que os aspetos relacionados com a segurança. Estudos anteriores revelaram que as apps preferidas das crianças estão geralmente relacionadas com universos ficcionais e brinquedos de que gostam, como o caso das princesas e da Barbie para as meninas e dos super-heróis ou do Lego para os rapazes (Dias & Brito, 2016, 2017). No entanto, os pais não valorizam este elemento na escolha e eleição de conteúdos móveis para os seus filhos.

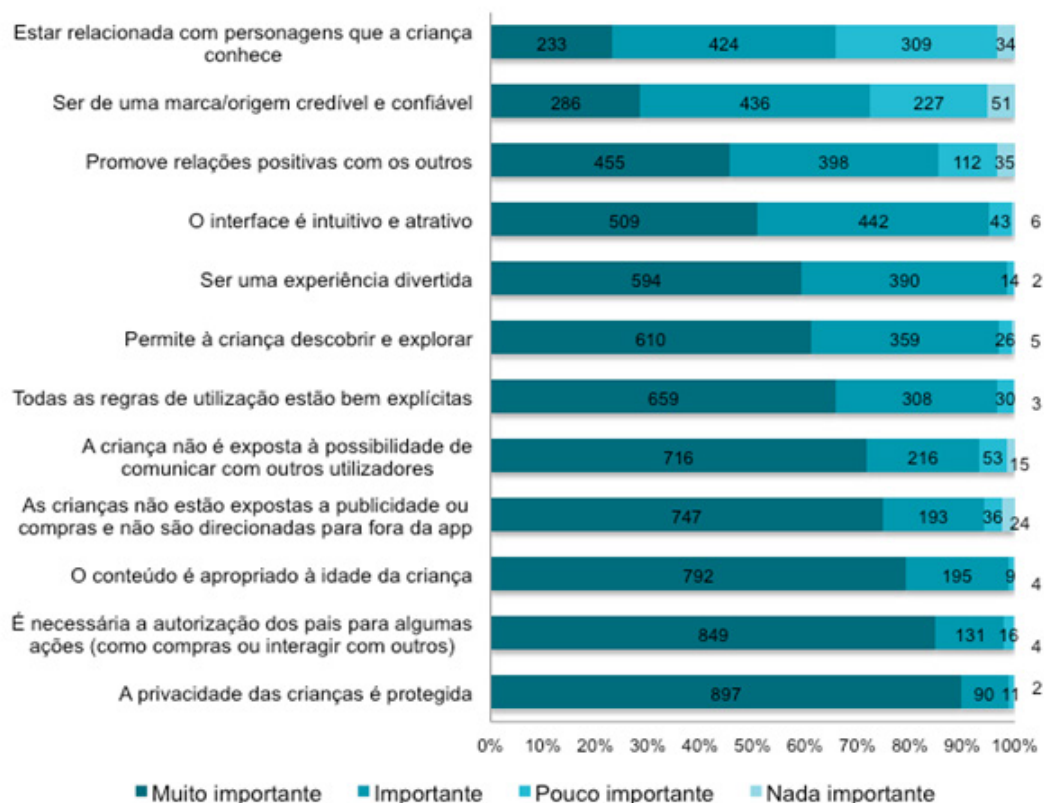


Figura 35. Valorização dos requisitos POSCON para conteúdos positivos, pelos pais.



Considerámos interessante questionar os pais sobre a tipologia ou formatos que consideravam mais adequados para apps educativas. Observamos que os pais respondem em termos mais tradicionais, associados à sua própria experiência de infância e/ou aos materiais que estão disponíveis nas escolas com maior frequência. Assim, elegem como formatos favoritos os puzzles, os jogos de construção, e os jogos com atividades semelhantes às escolares, nos quais também se englobam os jogos de criação artística. É curioso observar que valorizam menos os formatos que são geralmente os preferidos das crianças, e também os que mais tiram partido das potencialidades das tecnologias digitais (Figura 36). De facto, o ambiente digital permite às crianças jogar ao “fazer-de-conta”, o que sempre foi um tipo de brincadeira fundamental para o desenvolvimento cognitivo, para a aprendizagem e desenvolvimento da identidade e da alteridade, para a aprendizagem e negociação de normas sociais. Jogos de ação ou de aventura, de role-playing e simuladores são descartados pelos pais como menos apropriados, mas na verdade têm grande potencial educativo, para além de agradarem mais às crianças. Observamos em estudos anteriores que, para as crianças pequenas, os planos online e offline não estão separados, da mesma forma que também misturam fantasia e realidade. Assim, é frequente que as suas brincadeiras incluam ambos os planos, e gostam de explorar em ambiente digital os universos ficcionais de que gostam, e que lhes chegam também através da televisão e dos brinquedos físicos.

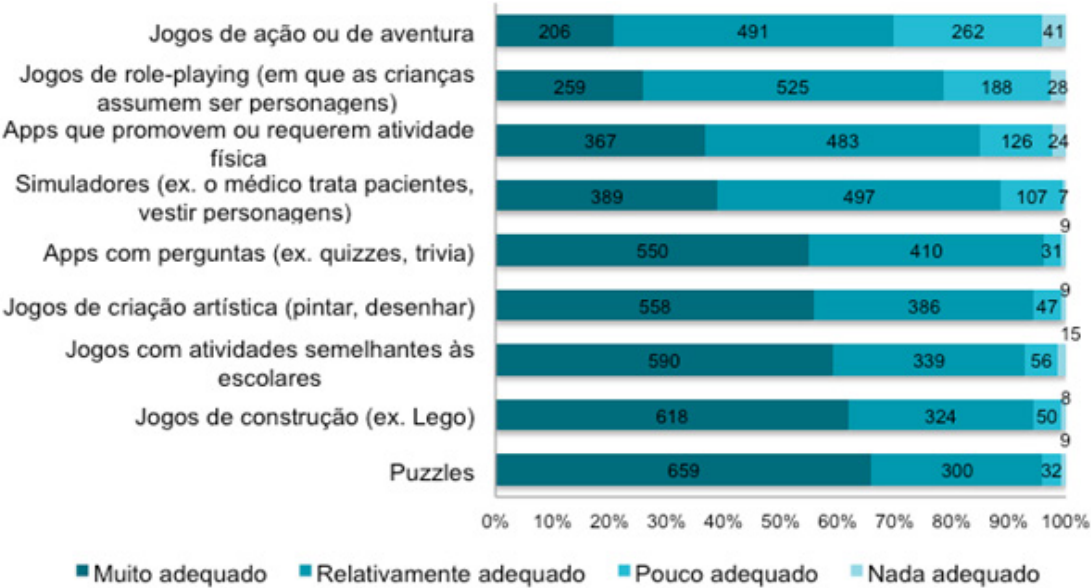


Figura 36. Opinião dos pais sobre os formatos mais adequados para as apps educativas.

Contrariando os resultados obtidos na questão anterior, os pais dizem-nos que, em geral, também apreciam as apps que os seus filhos preferem (Figura 37). Esta resposta pode estar associada ao controlo dos conteúdos que os pais admitiram fazer, e como consequência as crianças simplesmente não podem utilizar as apps que não agradam aos pais. É também um tema para aprofundarmos no nosso trabalho qualitativo.

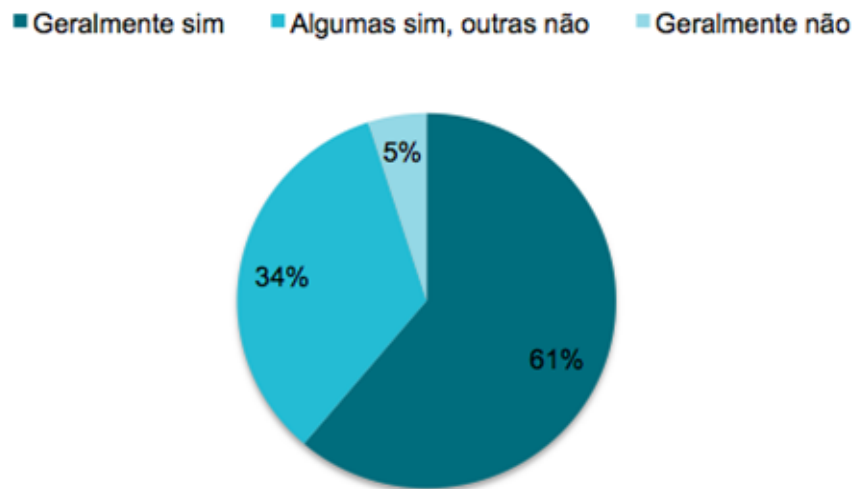


Figura 37. Grau de concordância dos pais com as apps preferidas dos filhos.

Embora os pais tenham afirmado que, geralmente, lhes agradam as aplicações utilizadas pelos filhos, quisemos conhecer melhor as características das que não lhes agradam. Os resultados revelam que os pais não gostam que as crianças usem apps que não sejam apropriadas para a sua idade (Figura 38). Em estudos anteriores (Dias & Brito, 2016, 2017), constatamos que a avaliação deste aspeto pelos pais é bastante subjetiva, e nem sempre é coincidente, por exemplo, com a classificação oficial por idades das apps. Além disso, há também que considerar que crianças com a mesma idade podem ter níveis de maturidade, experiências e contextos, e sensibilidades completamente distintas, e portanto reagir de forma diferente às apps. Seguidamente, os pais indicam outros aspetos concretos que lhes desagradam, nomeadamente o facto de alguns jogos suscitarem comportamentos de vício nas crianças, e o facto de as aplicações serem violentas. Já vimos que os pais valorizam bastante a vertente educativa das aplicações, e portanto não é de estranhar que lhes desagradem aplicações que consideram que, embora proporcionem divertimento, não ensinam nada às crianças.

Por fim, os pais também não gostam das aplicações que proporcionam compras in-app ou que direcionam as crianças para outras apps ou sites onde os incitam à compra, ou mesmo que incitem à compra de produtos físicos, nomeadamente brinquedos. Embora suscitando um menor nível de preocupação, os pais também não gostam de apps que deixam as crianças demasiado excitadas, aceleradas ou frustradas – que são geralmente jogos, e que estão associadas ao tal comportamento violento. As preocupações com a exposição ao contacto com estranhos e a privacidade são menos expressivas, embora os pais tenham manifestado anteriormente que consideram estes aspetos fundamentais numa app educativa. Por fim, embora a maior parte dos pais nunca instale ou permita a instalação de apps pagas, vemos que este aspeto não lhes desagrada particularmente.

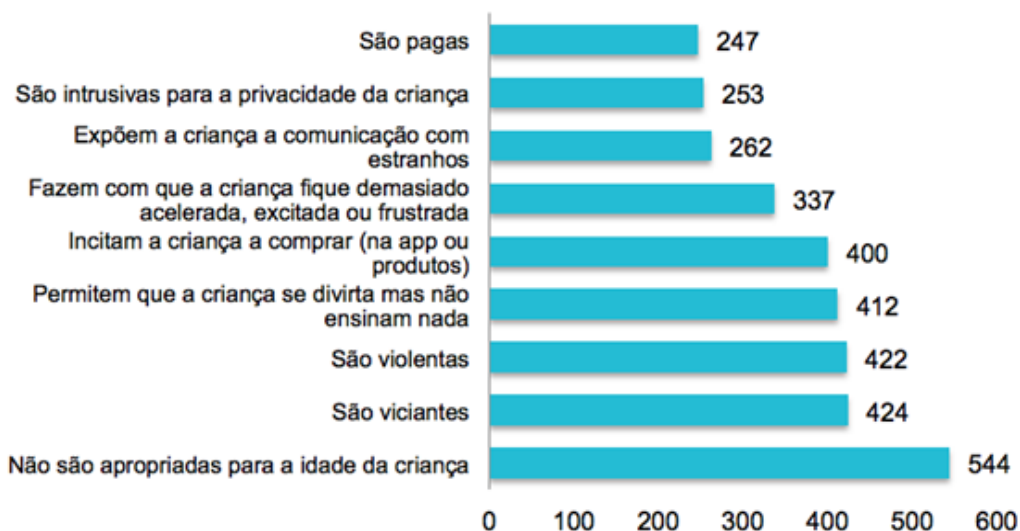


Figura 38. Aspetos das apps que mais desagradam aos pais.

Por fim, consideramos importante perguntar aos pais que responderam que os filhos não usam apps, na questão 16, as razões para essa opção (Figura 39).



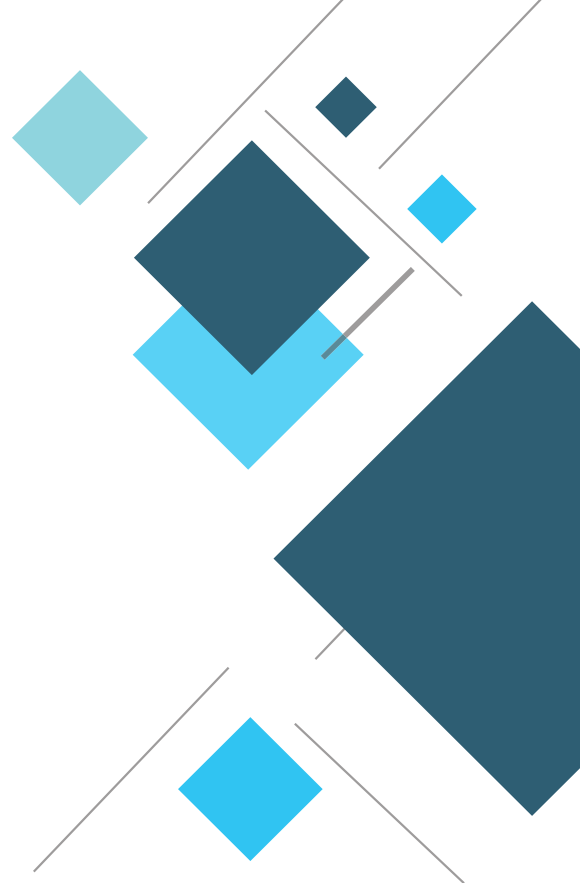
Figura 39. Razões para as crianças não usarem apps.

A maior parte dos pais confessa que o motivo de não permitirem a utilização de tecnologias pelas crianças relaciona-se com o facto de serem ainda demasiado jovens, e portanto ainda não lhes permitiram acesso às tecnologias digitais. Depois, alguns pais afirmam “considerar que os dispositivos digitais substituem outras atividades mais benéficas”. Salientamos ainda o facto de haver um número considerável de pais que nos indica “outra” razão. Seria interessante aprofundar esta questão e compreender quais as razões que não previmos no nosso questionário. No entanto, não haverá oportunidade para tal na recolha qualitativa de dados, pois centrar-nos-emos numa amostra intencional de famílias com crianças com menos de 8 anos que usam apps.

# Conclusões

Este trabalho, que embora seja de natureza exploratória e incida sobre uma amostra intencional, permitiu-nos obter dados a partir de um grande número de pais de crianças com menos de 8 anos, reforçou a pertinência do tema explorado e o nosso empenho em dar continuidade ao projeto. Confirmou, alinhado com a literatura existente sobre o tema, que as crianças, hoje em dia, começam a usar dispositivos digitais, e principalmente smartphones e tablets, cada vez mais cedo, e que os pais desempenham um papel importantíssimo enquanto mediadores destas tecnologias, precisamente nesta fase em que as crianças são menos autónomas e estão ainda a desenvolver as suas competências digitais. Confirmou também que as crianças, embora pequenas e ainda limitadas na utilização que fazem das tecnologias digitais, sobretudo as que não são ainda proficientes na leitura e na escrita, estão expostas a perigos online, entre os quais destacamos a facilidade com que podem contactar com conteúdos que não são apropriados à sua idade, e ações de marketing dirigidas especialmente às crianças, uma vez que as empresas já se aperceberam de que este público-alvo é um utilizador ávido destas plataformas.

O papel dos pais é importantíssimo, mas eles revelam terem muitas dúvidas. Não há precedentes para estes pais, pois eles próprios são a primeira geração que contactou com as tecnologias digitais na adolescência, e são agora confrontados com uma nova geração que já nasce em lares onde os dispositivos digitais são vários e estão integrados nas rotinas das famílias. Os pais reconhecem o potencial pedagógico e educativo destas tecnologias, mas recorrem frequentemente a modelos “tradicionais”, como a sua própria infância ou as atividades realizadas em contextos de educação formal, para avaliarem as apps como educativas ou não. Mas avaliar as apps e escolher as que consideram mais benéficas para os filhos é apenas o primeiro desafio. O segundo é motivar as crianças a usarem essas apps, pois as preferências de pais e filhos nem sempre coincidem. Deixados a escolher autonomamente, os filhos geralmente preferem jogos mais ativos, simuladores ou de role-playing, e muitas vezes relacionados com universos ficcionais de desenhos animados ou brinquedos. Os pais procuram direcioná-los para puzzles, jogos de construção e outro tipo de atividades que trabalhem os conhecimentos e competências trabalhados nos Jardins de Infância e nas Escolas, mas sem a motivação ou acompanhamento dos pais, as crianças acabam por não usar este tipo de apps. É importante salientar que as preferências das crianças, e o facto de os conteúdos mobile lhes proporcionarem diversão, não são muito valorizados pelos pais, que estão mais



focados no desenvolvimento e na aprendizagem. Encontrar pontos comuns entre os interesses e objetivos de crianças e pais é fundamental para estimular a co-utilização, que é a forma mais benéfica de mediação parental das tecnologias digitais.

Uma conclusão importante do nosso trabalho é que os pais não podem ser deixados sozinhos neste desafio. Os pais consideram os Jardins de Infância e Escolas como exemplos, e acabam por procurar mimetizar nos lares os tipos de atividades digitais desenvolvidos nestes espaços educativos formais.

Os profissionais de educação podem ir além do exemplo, e serem fontes de informação de referência para os pais, ajudando-os a esclarecer as suas dúvidas e a procurar informação credível e com qualidade. Mas o papel mais relevante recai sobre a indústria que produz e promove os conteúdos mobile. As empresas e marcas têm a responsabilidade de respeitar os Direitos da Criança, mas podem também ir além disto e comprometerem-se a criar conteúdos que promovam o seu desenvolvimento e bem-estar. Existem já algumas diretrizes para a criação de conteúdos digitais positivos, e esperamos com este projeto fornecer mais indicações que balizem uma atuação ética e construtiva por parte da indústria.

Assim, a academia é apenas um de muitos policy-makers que se podem agregar em torno desta causa, a proteção das crianças e a promoção do seu desenvolvimento e bem-estar a partir da criação de conteúdos mobile-positivos. Esperamos que esta ação possa ir além das diretrizes e dos códigos de ética, im-

portantes mas não vinculativos, e que possa traduzir-se em legislação adequada.

## Referências Bibliográficas

Aunola, K., Stattin, H. K., & Nurmi, J. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.

Ballano, S., Uribe, A.C., & Munté-Ramos, R.A. (2014). Young users and the digital divide: readers, participants or creators on internet? *Communication & Society*, 27(4), 147-155.

Barkin, S., Ip, E., Richardson, I., & Klinepeter, S. (2006). Parental media mediation styles for children aged 2 to 11 years. *Pediatrics Adolescents*, 160, 395-401.

Barron, B., Martin, C. K., Takeuchi, L., & Fithian, R. (2009). Parents as learning partners in the development of technological fluency. *International Journal of Learning and Media*, 1, 55-77.

Beebe, T., Asche, S., Harrison, P., & Quinlan, K. (2004). Heightened vulnerability and increased risk-taking among adolescent chat room users: results from a statewide school survey. *Journal of Adolescent Health*, 35, 116-123.

Berger, E. H., & Riojas-Cortez, M. R. (2012). *Parents as Partners in Education: Families and Schools Working Together*. Upper Saddle River: Pearson.

Bittman, M., Rutherford, L., Brown, J., & Unsworth, L. (2011). Digital natives? New and old media and children's outcomes. *Australian Journal of Education*, 55(2), 161-175.

Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, London, & New Delhi: SAGE Publications.

Blumler, J., & Katz, E. (1975). *The Uses of Mass Communications: Current perspectives on gratifications research*. New York: Sage.

Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, London, & New Delhi: SAGE Publications.

Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. ISSN 1478-0887. Retrieved from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>

Carvalho, J., Francisco, R., & Relvas, A.P (2014). Family functioning and information and communication technologies: How do they relate? A literature review. *Computers in Human Behavior*, 45, 99-108.

Chassiakos, Y., Radesky, J., Christakis, D., Moreno, M., & Cross, C. (2016). Children and Adolescents and Digital Media. *Pediatrics*. Retrieved from:<http://pediatrics.aappublications.org/content/early/2016/10/19/peds.2016-2593>

Chaudron S., Di Gioia R., Gemo M., Holloway D., Marsh J., Mascheroni G., Peter J., & Yamada-Rice, D. (2017). *Kaleidoscope on the Internet of Toys - Safety, security, privacy and societal insights*. Joint Research Centre. EUR 28397 EN, doi:10.2788/05383

Chaudron, S., Beutel, M.E., Černikova, M., Donoso Navarette, V., Dreier, M., Fletcher-Watson, B., Heikkilä, A.-S., Kontríková, V., Korkeamäki, R.-L., Livingstone, S., Marsh, J., Mascheroni, G., Micheli, M., Milesi, D., Müller, K.W., Myllylä-Nygård, T., Niska, M., Olkina, O., Ottovordemgentschenfelde, S., Plowman, L., Ribbens, W., Richardson, J., Schaack, C., Shlyapnikov, V., Šmahel, D., Soldatova, G., & Wöfling, K. (2015). *Young children (0–8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. JRC 93239/EUR 27052.

Clark, V., & Creswell, J. (2008). *The mixed methods reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Connell, S. L., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2015). Parental Co-Use of Media Technology with their Young Children in the USA. *Journal of Children and Media*, 9(1), 5-21.

Courtney, E.W. (2017). *Research Methods: Samples and sampling*. New York: Amazon Digital Services [Kindle edition].

Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Stockdale, L., & Day, R. D. (2011). Game on ... girls: Associations between co-playing video games and adolescent behavioral and family outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 49, 160–165.

Craft, A. (2013). Childhood, possibility thinking and wise, humanising educational

futures. *International Journal of Educational Research*, 61, 126-134.

Creswell, J. (2003). *Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Davies, J. J., & Gentile, D. A. (2012). Responses to children's media use in families with and without siblings: A family development perspective. *Family Relations*, 61, 410–425. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00703.x>.

De Rycke, L. (2007). *De invloed van internet op kinderen en jongeren: is censuur wenselijk*. [The influence of the Internet on children and teenagers: Is censorship desirable?]. Retrieved from <http://www.uvv.be/uvv5/pub/cinfo/jo/pdf/05.pdf>

Dias, P., & Brito, R. (2016). *Crianças (0 aos 8 anos) e tecnologias digitais*. Universidade Católica: Centro de Estudos de Comunicação e Cultura. Retrieved from: [http://cecc.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/BOOK\\_Criancas\\_e\\_Tecnologias\\_Digitais.pdf](http://cecc.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/BOOK_Criancas_e_Tecnologias_Digitais.pdf)

Dias, P., Brito, R., Ribbens, W., Daniela, L., Rubene, Z., Dreier, M., Gemo, M., Di Gioia, R., & Chaudron, S. (2016). The role of parents in the engagement of young children with digital technologies: Exploring tensions between rights of access and protection, from 'Gatekeepers' to 'Scaffolders'. *Global Studies of Childhood*, 6(4), 414-427.

Duimel, M., & de Haan, J. (2007). *Nieuwe links in het gezin*. [New links in the family]. Retrieved from [http://www.scp.nl/publicaties/boeken/9789037702873/Nieuwe\\_links\\_in\\_het\\_gezin.pdf](http://www.scp.nl/publicaties/boeken/9789037702873/Nieuwe_links_in_het_gezin.pdf)

Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the Internet. *Journal of Communication*, 56, 486-504.

European Commission (2006). *Special Eurobarometer 250 Safer Internet*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/information\\_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer\\_2005\\_25\\_ms.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/eurobarometer_2005_25_ms.pdf)

Eynon, R., & Malmberg, L. E. (2012). Understanding the online information-seeking behaviours of young people: The role of networks of support. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28, 514 – 529.

Findahl, O. (2013). *Swedes and the Internet 2013*. Stockholm: The Internet Infrastructure Foundation.

Fleming, J., Greentree, S., Cocotti-Muller, D., Elias, K., & Morrison, S. (2006). Safety in Cyberspace. *Youth and Society*, 38(2), 135-154.

Genc, Z. (2014) Parents' perceptions about the mobile technology use of preschool aged children. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 146, 55-60.

Goh, W., Bay, S., & Chen, V. (2015). Young school children's use of digital devices and parental rules. *Telematics & Informatics*, 32, 787-795.

Gubbi, J., Buyya, R., Marusic, S., & Palaniswami, M. (2013). Internet of Things (IoT): A vision, architectural elements, and future directions. *Future Generation Computer Systems*, 29, 1645–1660.

Hill, M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hollingsworth, S., Mansaray, A., Allen, K., & Rose, A. (2011). Parents' perspectives on technology and children's learning in the home: Social class and the role of the habitus. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 347–360.

Holloway, D., & Green, L. (2016). *The internet of toys*. *Communication Research and Practice*. DOI: 10.1080/22041451.2016.1266124

Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online.

Holloway, D., Green, L., & Stevenson, K. (2015). Digitods: Toddlers, touch-screens and Australian family life. *Journal of Media and Culture*, 18(5). Retrieved from:<http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/view/1024>

Hourcade, J.P., Mascher, S.L., Wu, D., & Pantoja, L. (2015). Look, My Baby Is Using an iPad! An Analysis of YouTube Videos of Infants and Toddlers Using Tablets. *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems(CHI '15)*. ACM, New York, 1915-1924.

Hsin, C.T., Li, M.C., & Tsai, C.C. (2014). The influence of young children's use of technology on their learning: A review. *Educational Technology & Society*, 17(4), 85-99.

Kabali, K., Irigoyen, M., Nunez-Davis, R., Budacki, J., Mohanty, S., Leister, K., & Bonner, R. (2015). Exposure and Use of Mobile Media Devices by Young Children. *Pediatrics*, *136*(6), 2015-2151.

Kirwil, L. (2009) Parental Mediation Of Children's Internet Use In Different European Countries. *Journal of Children and Media*, *3*(4), 394-409, DOI: 10.1080/17482790903233440

Kucirkova, N. (2011). Digitalised early years – Where next? *New Voices*, *24*(12), 938-940.

Kucirnova, N., & Sakr, M. (2015). Child-father creative text-making at home with crayons, iPad collage and PC. *Thinking Skills and Creativity*, *17*, 59–63.

Lacort, M. (2014). *Descriptive and Inferential Statistics - Summaries of theory and Exercises solved*. Lulu, online publishing.

Lampard, A. M., Jurkowski, J. M., & Davison, K. K. (2013). Social-cognitive predictors of low-income parents' restriction of screen time among preschool-aged children. *Health Education & Behavior*, *40*(5), 526–530. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1177/1090198112467800>

Lauricella, A., Wartella, E., & Rideout, V. (2015). Young Children's screen time: the complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *36*, 11-17.

Lee, S., & Chae, M. A. (2007). Children's Internet use in a family context: influence on family relationships and parental mediation. *Cyberpsychology & Behavior*, *10*(5), 640-644.

Livingstone, S. (2007). Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in Human Behavior*, *23*, 920-941.

Livingstone, S. (2008). A rationale for positive online content for children. *Communication Research Trends*, *28*(3), 12-16.

Livingstone, S., & Bober, M. (2004). *UK children go online: Surveying the experiences of young people and their parents*. Retrieved from <http://www.york.ac.uk/res/e-society/projects/1/UKCGOsurveyreport.pdf>

Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's Internet use.

*Journal of Broadcast & Electronic Media*, 52, 581–599.

Lwin, M. O., Stanaland, A. J. S., & Miyazaki, A. D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness. *Journal of Retailing*, 84, 2005–2217.

Mascheroni, G. (ed). (forthcoming, 2018). *Representations of Smart Toys across Europe Report*. COST Action 1410 DigiLitEY.

Mascheroni, G. & Holloway, D. (eds). *The Internet of Toys: A report on media and social discourses around young children and IoT*. DigiLitEY. Retrieved from <https://goo.gl/2C1VsR>

Milojevic, T., Mifsud, C., Dias, P., & Trueltzsch-Wijnen, C. (forthcoming, 2018). Media Coverage of Smart Toys: Commercial Data Collection at the Expense of Children's Privacy. *Cyberpsychology*.

Mitchell, K., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2005). Protecting youth online: family use of filtering and blocking software. *Child Abuse & Neglect*, 29, 753-765.

Morentin, J., Cortés, A., Medrano, C., & Apodaca, P. (2014). Internet use and parental mediation: A cross-cultural study. *Computers & Education*, 70, 212-221. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.036>

Nações Unidas (1989). *UN Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from [www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx](http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx)

Nathanson, A. I., Eveland, W. P., Park, H. S., & Paul, B. (2002). Perceived media influence and efficacy as predictors of caregivers' protective behaviors. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 46, 385-410.

Nikken, P., & Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, 39, 250–266.

Ólafsson, K., Livingstone, S., & Haddon, L. (2014). *Children's use of online technologies in Europe: A review of the European evidence database*. Retrieved from: <http://eprints.lse.ac.uk/60221/>

Padilla-Walker, L. M., Coyne, S. M., & Fraser, A. M. (2012). Getting a high-speed family connection: Associations between family media use and family connection. *Family Relations*, 61, 426 – 440.

Palaiologou, I., (2014). Children Under Five and Digital Technologies: Implication for Early Years Pedagogy. *The European Early Childhood Research Journal*, 24(1) DOI:10.1080/1350293X.2014.929876.

Pauwels, C., Bauwens, J., & Vleugels, C. (2008). *Cyberteens: de betekenis van ICT in het dagelijkse leven van Belgische tieners*. [Cyberteens: The relevance of ICT in daily life of Belgian teenagers]. Retrieved from <http://www.eprivacy.be/SID-TIRO-PERSMAP-samenvatting-SMIT-VUB-120208.pdf>

Pijpers, R. & Van den Bosch, N. (2014). *Positive Digital Content for Kids*. POSCON & Mijn Kind Online. Retrieved from:<http://mijnkindonline.nl/sites/default/files/uploads/Positive-digital-content-for-kids.pdf>

Plowman, L. (2015). Researching young children's everyday uses of technology in the family home. *Interacting with Computers*, 27(1), 36-46.

Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2008). Just Picking it up ? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), pp. 303-319. [online] <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640802287564>

Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C., & McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59(1), 30-37.

Ponte, C., Simões, J.A., Batista, S., Jorge, A., & Castro, T. (2017). *Crescendo entre ecrãs: Uso de meios eletrónicos por crianças(3-8)*. Retrieved from:<http://www.erc.pt/documentos/Crescendoentreecras/mobile/index.html#p=1>

Poscon (2014). *POSCON, Positive Online Content and Services for Children in Europe*. European Union. Retrieved from [www.positivecontent.eu/app/download/5794080994/POSCON\\_FINAL\\_Report.pdf](http://www.positivecontent.eu/app/download/5794080994/POSCON_FINAL_Report.pdf)

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 1-6.

Price, S., Jewitt, C., & Crescenzi, L. (2015). The role of iPads in pre-school's children mark making development. *Computers & Education*, 87, 131-141.

Roberts-Holmes, G. (2013). Playful and creative ICT pedagogical framing: a nursery school case study. *Early Childhood Development and Care*, 84(1), 1-14.

Rosin, H. (2012). The touch-screen generation. *The Atlantic*. Retrieved from:<https://>

www.theatlantic.com/magazine/archive/2013/04/the-touch-screen-generation/309250/

Sasson, H., & Mesh, G. (2014). Parental mediation, peer norms and risky online behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 33, 32-38.

Shin, W., & Ismail, N. (2014). Exploring the role of parents and peers in young adolescents' risk taking on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(9), 578-587.

Stevenson, O. (2011). From public policy to family practices: Researching the everyday realities of families technology use at home. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 336-346. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00430.x>.

Surian, D., Seneviratne, S., Seneviratne, A. (2017). App Miscategorization Detection: A Case Study on Google Play. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, 29(8), 1591-1604. DOI: 10.1109/TKDE.2017.2686851

Tapscott, D. (1998). Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation. *Journal Education and Information Technologies Archive*, 4(2), 203-205. New York: McGraw Hill.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage.

Valcke, M., Bonte, S., De Wever, B., & Rots, I. (2010). Internet parenting styles and the impact on internet use in primary school children. *Computers & Education*, 55, 454-464.

Valentine, G., & Holloway, S. (2001). On-line Dangers?: geographies of parents' fears for children's safety in cyberspace. *Professional Geographer*, 53(1), 71-83.

Valkenburg, P. (2002). *Beeldschermkinderen: Theorieën over kind en media*. [Screen-kids: Theories about children and media]. Amsterdam: Boom.

Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L., & Marseille, & N. M. (1999). Developing a scale to assess three different styles of television mediation: "Instructive mediation", "restrictive mediation," and "social coviewing". *Journal of Broadcasting & Electronic-Media*, 43, 52-66.

Van den Bulck J., & Van den Bergh, B. (2000). The influence of perceived paren-

tal guidance patterns on children's media use: gender differences and media displacement. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44, 329–348. doi: 10.1207/s15506878jobem4403\_1.

Van Kolschooten, F. (2004). Het Internet. *Intermediair*, 46,41-43.

van Rooij, T., & van den Eijden, R. (2007). *Monitor Internet en Jongeren 2006 en 2007: Ontwikkelingen in internetgebruik en de rol van opvoeding*. Retrieved from <http://www.ivo.nl/download.php?file¼/UserFiles/File/Publicaties/200710%20IVO%20Reeks%2054%20-%20Monitor%20Internet%20en%20Jongeren%202006%20en%202007.pdf>

Vatavu, R.D., Cramariuc, G., & Schipor, D.M. (2014). Touch interaction for children aged 3 to 6 years: Experimental findings and relationship to motor skills. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 54-76.

Walrave, M., Lenaerts, S., & De Moor, S. (2008). *Cyberteens @ Risk: Tieners verknocht aan Internet, maar ook waakzaam voor risico's*. [Cyberteens @ risk: Teenagers addicted to the Internet but vigilant as to Internet risks]. Retrieved from <https://goo.gl/fzBvra>.

Wang, R., Bianchi, S. M., & Raley, S. B. (2005). Teenagers' internet use and family rules: A research note. *Journal of Marriage and Family*, 67, 1249–1258. doi:10.1111/j.1741-3737.2005.00214.x

Warren, R. (2003). Parental mediation of preschool children's television viewing. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 47(3), 394-417.

Wartella, E. A., & Jennings, N. (2000). Children and computers: new technology – old concerns. *The Future of Children*, 10(2), 31-43.

Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A., & Connell, S. (2014). *Revised Parenting in the Age of Digital Technology: A National Survey*. Report of the Center on Media and Human Development, School of Communication, Northwestern University.

Weems, D. M., & Rogers, C. (2007). America's next top model: parent behaviors that promote reading. *Childhood Education*, 84, 105–106. doi: 10.1080/00094056.2008.10522985.

Wu, C., Fowler, C., Lam, W., Wong, H., Wong, C., & Loke, A. (2014). Parenting

approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40(1), 40-44. doi: 10.1186/1824-7288-40-44.

Yin, R. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.

Yusuf, S., Osman, N., Hassan, S.H., & Teimoury, M. (2014). Parents' influence on children's online usage. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 155, 81-86.

Youn, S. (2008). Parental influence and teens' attitude toward online privacy protection. *The Journal of Consumer Affairs*, 42(3), 362-388.

Zimmerman, F.J., Christakis, D.A., Meltzoff, A.N. (2007). Television and DVD/video viewing in children younger than 2 years. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine Journal*, 161, 473-479.



# Anexos

## hAPPy kids

Este questionário faz parte de um projeto de investigação coordenado pelas investigadoras Patrícia Dias (Centro de Estudos em Comunicação e Cultura, Universidade Católica Portuguesa) e Rita Brito (UIDEF - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa), e tem como objetivo conhecer as aplicações móveis usadas pelas crianças com menos de 8 anos, bem como compreender o papel dos pais nas suas escolhas e práticas. Para qualquer dúvida ou comentário contactar as investigadoras através do seguinte endereço: [pdias@fch.lisboa.ucp.pt](mailto:pdias@fch.lisboa.ucp.pt). Mais informações em: <https://happykidsunit.wixsite.com/happykids>

\* Required

1. 1. O seu agregado familiar inclui crianças com menos de 8 anos? \*

Mark only one oval.

- Sim, uma criança.
- Sim, duas crianças (neste caso pedimos que considere a mais velha quando responder ao resto do questionário).
- Sim, mais do que duas crianças (neste caso pedimos que considere a mais velha quando responder ao resto do questionário)
- Não *Stop filling out this form.*

### Parte 1 - Informações gerais sobre as famílias

2. 2. Quem está a responder ao inquérito? \*

Mark only one oval.

- Mãe
- Pai

3. 3. Em que região reside? \*

Mark only one oval.

- Norte
- Centro
- Lisboa
- Alentejo
- Algarve
- Açores
- Madeira
- Outra (fora de Portugal)

4. Qual a composição do seu agregado familiar? (Indique as opções que se aplicam à sua família) \*

Check all that apply.

- Ambos os pais integram o agregado familiar
- É uma família monoparental
- Os pais são divorciados e têm responsabilidades partilhadas ("guarda") da(s) criança(s)
- É uma família reconstituída (pais divorciados voltaram a constituir família com outros parceiros)
- A criança com menos de 8 anos é filha única
- A criança com menos de 8 anos tem irmão(s) mais velho(s)
- Outros adultos integram o agregado familiar (ex. avós)

5. Quais são os estudos dos pais? \*

Mark only one oval per row.

	Inferior ao 9º ano	Do 9º ao 12º ano (ou equivalente)	Licenciatura	Mestrado ou pós-graduação	Doutoramento
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Qual a profissão do pai e da mãe? \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Qual o rendimento médio mensal líquido do agregado familiar? \*

Mark only one oval.

- Menos de 1000 euros
- Entre 1001 e 2000 euros
- Entre 2001 e 3000 euros
- Entre 3001 e 4000 euros
- Mais de 4001 euros

## Parte 2 - As tecnologias digitais no lar

Recordamos que, caso tenha mais do que um filho, deve responder considerando o que tem menos de 8 anos. Se os seus filhos tiverem menos de 8 anos, considere o mais velho. Obrigada!

8. 8. Indique-nos o género do seu filho: \*

Mark only one oval.

- Masculino
- Feminino

9. 9. Assinale o grau de escolaridade do seu filho. \*

Mark only one oval.

- Berçário/creche (até 3 anos)
- Pré-escolar (dos 3 anos até entrada no 1º ciclo)
- 1º ciclo (a partir dos 6 anos)
- Outro
- Other: \_\_\_\_\_

10. 10. Quais das seguintes tecnologias têm no vosso lar e como as usam? \*

Mark only one oval per row.

	Não temos	Temos e só os pais é que usam	Temos e todos usam mas separadamente	Temos e todos usam em conjunto	Temos e só as crianças é que usam	Temos aparelhos diferentes para os pais e as crianças
Computador portátil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet de banda larga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Smartphone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Box da televisão por subscrição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 11. Com que frequência é que os pais usam as tecnologias digitais em casa? \*

Mark only one oval.

- Usam pouco (algumas vezes por semanas)
- Usam de forma moderada (diariamente)
- Usam com muita frequência (várias vezes por dia)

12. 12. Com que finalidade os pais usam mais as tecnologias digitais no lar? (selecione as opções aplicáveis) \*

*Check all that apply.*

- Para trabalhar
- Para entretenimento
- Para se manter informado
- Para se manter em contacto com outros membros da família e/ou amigos
- Outros

13. 13. Qual o papel que os pais desempenham relativamente à utilização que o filho faz das tecnologias digitais? (selecione as opções aplicáveis) \*

*Check all that apply.*

- Controlar o tempo de utilização
- Controlar os conteúdos (a criança tem que pedir permissão para instalar aplicações ou ver vídeos)
- Supervisionar as atividades da criança e intervir se algo parece inadequado
- Acompanhar a criança na maior parte das atividades digitais (ex: jogos, leituras)
- Ensinar a criança a utilizar estes dispositivos
- Limitar o tempo destas atividades quando quer disciplinar o seu filho
- Outro

14. 14. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações: \*

Mark only one oval per row.

	Concordo completamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo completamente
Os smartphones e os tablets tornam a educação dos filhos mais fácil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças têm que saber utilizar tablets e computadores para terem sucesso no futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Negociar a utilização das tecnologias digitais causa conflitos no nosso lar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupa-me que os amigos do meu filho saibam usar o computador e o tablet melhor do que ele	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geralmente estou de acordo com o meu parceiro nas decisões sobre a utilização de tecnologias digitais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preocupa-me que o meu filho se possa expor online quando eu não estou a acompanhar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso as tecnologias digitais como uma forma de me ligar ao meu filho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 15. Quando quer informação, conselhos ou dicas sobre como as crianças devem usar as tecnologias digitais, a quem recorre? (assinale todas as opções aplicáveis) \*

Check all that apply.

- Ao pediatra do seu filho
- Ao educador/professor do seu filho
- A livros de psicologia, pediatria, educação
- A artigos noticiosos sobre esta temática
- A blogues de especialistas (psicólogos, pediatras, educadores)
- A portais com conteúdos para pais e crianças
- A blogues de outros pais
- A fóruns online
- À opinião de outros membros da família (ex. avós, tios, padrinhos)
- À opinião de amigos
- À opinião de pais de colegas do seu filho

16. 16. O seu filho usa aplicações móveis (apps) (aplicações instaladas nos dispositivos móveis, como jogos)? \*

Mark only one oval.

- Sim Skip to question 17.
- Não Skip to question 32.

### Parte 3 - Aplicações Móveis (apps)

Recordamos que, caso tenha mais do que um filho, deve responder considerando o que tem menos de 8 anos. Se os seus filhos tiverem menos de 8 anos, considere o mais velho. Obrigada!

17. 17. Indique-nos se deixa o seu filho brincar com o smartphone ou o tablet em alguma das seguintes situações (selecione todas as aplicáveis). \*

Check all that apply.

- Quando está com o seu filho num restaurante
- Quando tem que fazer tarefas ou refeições em casa
- Quando o seu filho está a fazer birra e precisa de o acalmar
- Quando pretende que o seu filho faça uma atividade educativa

**18. 18. Indique com que frequência o seu filho realiza as seguintes atividades com dispositivos móveis (ex: smartphone, tablet)? \***

*Mark only one oval per row.*

	Com muita frequência	Com frequência	Às vezes	Com pouca frequência	Nunca
Ver vídeos de desenhos animados no YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver tutoriais (vídeos com instruções para fazer algo) no YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver vídeos feitos por fãs no YouTube (por exemplo, vídeos feitos por crianças ou adultos sobre personagens de banda desenhada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ver vídeos de música no YouTube	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar no Google sobre os seus interesses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pesquisar no Google relacionadas com tarefas escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogar em apps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Usar apps educativas (ex. desenhar, aprender matemática ou programar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ler ebooks	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fazer fotografias e vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Editar fotografias e vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicar em redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicar em apps de comunicação instantânea (ex. WhatsApp, Skype)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Publicar conteúdos nos media sociais (ex. fotografias, vídeos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instalar e desinstalar apps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 19. Que efeitos considera que o smartphone/tablet tem nas seguintes competências? \*

Mark only one oval per row.

	Positivo	Negativo	Não sei
Leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociabilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividade física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concentração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comportamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sono	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 20. No último mês, indique quantas apps foram instaladas nos vossos aparelhos (smartphone e/ou tablet), pelos pais e pelo seu filho.

Mark only one oval per row.

	Pelos pais	Pelo seu filho
Nenhuma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre 1 e 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre 6 a 10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre 11 e 20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre 21 e 30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Entre 31 e 40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais de 40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 21. Instalam apps pagas? \*

Mark only one oval.

- Raramente
- Nunca
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

22. 22. Das apps instaladas, quantas são educativas, ou seja, com o intuito de ensinar alguma coisa ?

Mark only one oval per row.

	Pelos pais	Pelo seu filho
Todas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A maioria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nenhuma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**23. 23. Para uma app ser educativa, o que deve oferecer? \***

*Mark only one oval per row.*

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
O conteúdo proporciona aprendizagem de matérias relacionadas com a escola (ex. leitura e escrita, matemática, inglês)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo proporciona outras aprendizagens (ex. programação, resolução de problemas, coordenação motora)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo ensina sobre a cidadania e a importância de participar na vida em sociedade (ex. reciclar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo permite desenvolver competências artísticas e promove a criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo ajuda a criança a desenvolver e afirmar a sua identidade (ex. construir personagens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**24. 24. Para uma app ser educativa, como deve estimular a criança? \***

*Mark only one oval per row.*

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
A criança assiste a conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança interage com os conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança cria os seus próprios conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. 25. Que características são importantes numa app educativa ? \*

Mark only one oval per row.

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante
Ser uma experiência divertida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estar relacionada com personagens que a criança conhece	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser de uma marca/origem credível e confiável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conteúdo é apropriado à idade da criança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O interface é intuitivo e atrativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As crianças não estão expostas a publicidade, a compras e não são direcionadas para fora da app	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A privacidade das crianças é protegida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A criança não é exposta à possibilidade de comunicar com outros utilizadores/jogadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todas as regras de utilização estão bem explícitas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É necessária a autorização dos pais para algumas ações (como compras, ou interagir com outros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem que permitir à criança descobrir e explorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove relações positivas com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. 26. Que formatos são mais adequados para apps educativas? \*

Mark only one oval per row.

	Muito adequado	Relativamente adequado	Pouco adequado	Nada adequado
Apps com perguntas (ex. quizzes, trivia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apps que promovem ou requerem atividade física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Simuladores (ex. o médico tratar pacientes, vestir personagens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Puzzles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos de construção, tipo Lego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos com atividades semelhantes às escolares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos de role-playing (em que as crianças assumem ser outras personagens)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos de ação ou aventura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos de criação artística (pintar, desenhar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. 27. Com que regularidade é que o seu filho usa os seguintes tipos de apps? \*

Mark only one oval per row.

	Com frequência	Às vezes	Com pouca frequência	Nunca
Jogos educacionais, como puzzles, jogos de memória, matemática ou leitura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jogos apenas para diversão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apps criativas para desenhar, fazer música ou oriar vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apps baseadas numa personagem que ele/a conhece da TV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro tipo de apps	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. 28. Indique-nos as três apps preferidas do seu filho: \*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

29. 29. As apps de que o seu filho mais gosta também são do seu agrado? \*

Mark only one oval.

- Geralmente sim  
 Algumas sim, outras não  
 Geralmente não

30. 30. No caso de algumas apps que lhe desagradam, quais os motivos? (indique todas as opções aplicáveis) \*

Check all that apply.

- São pagas  
 São violentas  
 Não são apropriadas para a idade da criança  
 Incitam a criança a comprar (na aplicação, ou produtos)  
 São intrusivas para a privacidade da criança  
 Permitem que a criança se divirta mas não ensinam nada  
 São viciantes  
 Fazem com que a criança fique demasiado apressada, excitada ou frustrada  
 Expõem a criança a comunicação com estranhos

31. 31. Como é que o seu filho encontra as apps ou vídeos de que gosta? (selecione todas as opções aplicáveis)

Check all that apply.

- Procura e experimenta sozinho  
 Vê na televisão  
 Vê em publicidade noutras apps que já utiliza  
 Segue sugestões de amigos  
 Segue sugestões de educador/professor  
 Segue sugestões dos pais  
 Outra

Stop filling out this form.

## Parte 5 - Porque não usa apps

32. 32 - Porque é que o seu filho não utiliza apps? (selecione todas as opções aplicáveis) \*

*Check all that apply.*

- Não temos smartphone nem tablet em casa
- Temos smartphone ou tablet mas as crianças não estão autorizadas a utilizar
- Já usou mas limitamos o acesso porque observamos efeitos negativos
- Nunca usou porque consideramos que ainda não tem idade
- Consideramos que os dispositivos digitais substituem outras atividades que consideramos mais benéficas
- Não temos possibilidades financeiras para comprar esses dispositivos digitais
- Outra

---

Powered by  
 Google Forms