



ANA NUNES DE ALMEIDA,
NUNO DE ALMEIDA ALVES,
ANA DELICADO E TIAGO CARVALHO

Crianças e internet: a ordem geracional revisitada

Análise Social, 206, XLVIII (2.º), 2013

ISSN ONLINE 2182-2999

EDIÇÃO E PROPRIEDADE

Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Av. Professor Aníbal de Bettencourt, 9
1600-189 Lisboa Portugal — analise.social@ics.ul.pt



Análise Social, 207, XLVIII (2.º), 2013, 340-365

Crianças e internet: a ordem geracional revisitada. O artigo pretende contribuir para o debate teórico sobre a infância como geração, à luz das transformações sociais associadas ao uso das novas tecnologias por crianças e adultos. Tem por base empírica um inquérito por questionário a alunos do ensino básico e um conjunto de entrevistas em profundidade a crianças e pais. Os resultados põem em questão tanto a conceção das crianças como o elemento dominado nas relações de poder e saber entre gerações, como o determinismo tecnológico que as elege como “nativos digitais”, realçando a importância do contexto familiar, nomeadamente as clivagens sociais.

Palavras-chave: crianças; internet; novas tecnologias; pais.

Children and the Internet: generational order revisited. The article contributes to the theoretical debate around childhood as a generation, in view of the social changes brought about by the use of information and communication technologies by children and adults. It is based on a questionnaire survey to students in elementary education and on in-depth interviews with children and parents. The findings challenge both the notion of children as the dominated side in power/knowledge relations between generations and the technological determinism that sees them as digital natives, by highlighting the key role of family background, namely social divides.

Keywords: children; internet; new technologies; parents.

Ana Nunes de Almeida » ana@ics.ul.pt » ICS-UL.

Nuno de Almeida Alves » nalmeidaalves@iscte.pt » CIES, ISCTE-IUL.

Ana Delicado » ana.delicado@ics.ul.pt » ICS-UL.

Tiago Carvalho » tiagomlcarvalho@gmail.com » CIES, ISCTE-IUL.

ANA NUNES DE ALMEIDA

NUNO DE ALMEIDA ALVES

ANA DELICADO

TIAGO CARVALHO

Crianças e internet: a ordem geracional revisitada

APRESENTAÇÃO E OBJETIVOS

No campo da teoria, a sociologia da infância tem construído os seus objetos de análise a partir de três principais pontos de vista. Para uns, a infância é abordada como uma representação, uma categoria de discurso, associada a um tempo e a um espaço, legitimada por dispositivos de saber (e de poder) (Lee, 2005). Para outros, a atenção é posta nos seus protagonistas, as crianças, com capacidade de *agency* – ora como atores plurais, coprodutores do seu processo de socialização (na família ou na escola, face a adultos ou entre pares) (Sirota, 2006), ora ainda como criadoras de culturas próprias e específicas, “reproduções interpretativas” dos universos adultos (Corsaro, 2005). Num terceiro olhar, enfim, a infância é entendida (tal como a *adulthood*) como uma das duas gerações sobre a qual assenta a ordem geracional, estrutura permanente que existe, com a sua clivagem binária, em todas as sociedades (Qvortrup, 2004). O presente artigo inspira-se nesta terceira corrente teórica e pretende pô-la à prova, a partir de uma investigação em curso sobre crianças e internet.

No que toca à infância, a ordem geracional – defendem alguns autores – assenta assim numa relação de domínio entre adultos e crianças. Atributos, acesso a recursos de uns e de outros são profundamente desiguais: as crianças são percecionadas como menores, dependentes do saber transmitido pelos mais velhos, também responsáveis pela sua proteção face a ameaças exteriores; por outro lado, as crianças são discriminadas em termos de recursos económicos e espaciais disponíveis, cuja posse os adultos exclusivamente controlam. Porém, este paradigma não pode hoje deixar de ser interpelado por uma

constatação frequente: em Portugal, como em alguns outros países europeus, as crianças lideram na apropriação e uso competentes de novas tecnologias de informação e comunicação, revelando intensidades de utilização e níveis de proficiência superiores aos adultos e exibindo notáveis capacidades de navegação e comunicação no ciberespaço.

Estaremos, então, perante situações que desconstroem a visão dominante da “ordem de gerações”, na medida em que invertem a relação de poder entre ambas, desarrumam o arranjo de espaços que a sustém? De que modo a proximidade com os novos *media* altera os contornos, a natureza das categorias geracionais?

O presente artigo pretende discutir estas questões. Na primeira parte retoma-se o debate teórico sobre a infância como geração, recusam-se perspectivas essencialistas (sobre a “ordem geracional” ou as “novas TIC”), defendendo pelo contrário a necessidade de as situar em contexto. A argumentação é desenvolvida a partir dos resultados (quantitativos e qualitativos) de uma investigação em curso sobre “crianças e internet” em Portugal, a partir da qual se exploraram algumas modalidades com que o acesso e o uso das novas tecnologias por crianças e adultos surgem na realidade. Convocam-se os dados recolhidos sobre a casa tecnológica, as aprendizagens e as fontes de saberes sobre internet e as formas de ajuda entre filhos e pais. Numa síntese conclusiva, procura-se mostrar como os resultados trazem novos contributos para a abordagem das relações geracionais nas sociedades contemporâneas.¹

CRIANÇAS E ADULTOS, A ORDEM GERACIONAL

Na literatura sociológica sobre a infância, falar de ordem geracional implica distinguir adultos de crianças como segmentos opostos e contrários de uma estrutura estável que, tal como a que assenta no género ou na classe social, organiza e fraciona o edifício social. Vários autores trazem para a discussão o contributo fundador de Mannheim (Mayall e Zeiher, 2003; Alanen, 2003; Prout, 2005), que considerava diferentes níveis de análise para se abordar uma geração: a coorte de pessoas nascidas num certo tempo e expostas a certos acontecimentos e valores, históricos e sociais, partilham um lugar geracional e formam uma “geração em si”; essas pessoas, ou algumas delas, podem ainda desenvolver uma interpretação comum dessas experiências vividas e passam a definir-se e a identificar-se como uma “geração para si”. O primeiro nível é recuperado para enquadrar a mesma perspetiva nos estudos sobre a infância:

1 Os autores agradecem os contributos dos dois *referees* anónimos para a versão final deste artigo.

as crianças constituem, justamente, coortes que permanentemente entram e reciclam a vida social. Mas, ao contrário de Mannheim (1990 [1923]), o que interessa à sociologia da infância não é a observação ou comparação entre duas coortes de adultos que se sucedem no tempo e transportam marcas culturais distintas. A aceção e o olhar aqui são outros: num corte sincrónico, colocam-se frente a frente coortes de idades (biológicas) diferentes, a dos adultos e a das crianças, discutindo-se lugares, estatutos, espaços e poderes de uma e de outra. Por outro lado, Mannheim considerava as gerações como fenómenos culturais, descrevendo e compreendendo os processos sociais externos que as caracterizavam e distinguíam. Metodologicamente, portanto, as gerações são, na sua reflexão, uma variável dependente. Ora a sociologia da infância encarava-as, sobretudo, como variáveis independentes. Se não, vejamos.

Qvortrup (2004, 2007) é um dos pioneiros na exploração da infância como segmento permanente de uma estrutura de gerações, com o objetivo explícito de denunciar o seu estatuto de categoria dominada face à adultez.

As crianças são uma minoria discriminada em termos de recursos ou privilégios e um dos desígnios dos estudos da infância deve ser o de dar visibilidade a esta franja de população, estranhamente ausente (estamos então nos finais da década de 70 do século passado) da teoria sociológica. Num balanço recente que fez do seu percurso pioneiro na investigação, Qvortrup recorda, referindo-se a esses primórdios:

Children had no home in social thinking. Our aim was to identify and locate this home, the name of which was 'childhood': the home could be good or bad, large or small – first of all it would be the home for all children and only for children. No sociological conceptualization of childhood had been attempted [...]. No sociologists had asked about the nature of the social space of childhood [Qvortrup, 2007, p. 396].

Sob o cenário de fundo da ordem geracional, como se distinguem, em seu entender, as crianças dos adultos? Através de três critérios. Do ponto de vista da “regulação”, as crianças são legalmente os menores de 18 anos (portanto excluídos de certos direitos de cidadania) e os indivíduos que, na sociedade, são obrigados a estar na escola e a estudar (enquanto os adultos “trabalham”). Valores e “normas” dominantes, em segundo lugar, marcam as crianças pelo seu (baixo) nível de maturidade, competência, autonomia, pela sua vulnerabilidade, factos que implicam dispositivos que assegurem a sua proteção e participação. Embora desigualmente valorizado por Qvortrup, o controlo do espaço infantil pelo poder dos adultos seria outra variável a considerar nesta distinção. No imaginário coletivo, as crianças associam-se a territórios domésticos e escolares resguardados, a salvo das atividades predatórias de *stranger-dangers*

(Valentine, 2001) cujo terreno de caça de eleição é a rua e o espaço público, no qual apenas os adultos circulam livremente.

“Estruturalmente”, e como último critério, Qvortrup sublinha a desigual posição das gerações face ao acesso e uso de recursos económicos. Por exemplo, os índices de pobreza destacam fortemente a população infantil. Feito o contraste entre as duas categorias, infância e adultez, o autor insiste no carácter compósito da ordem geracional: a moldura exhibe uma “permanência básica”, ao mesmo tempo que o seu conteúdo “muda quase continuamente” pela entrada/saída ininterrupta de contingentes de crianças. Todas elas, porém, “are its residents for a while” (Qvortrup, 2007, p. 396). A infância “remains while it is changing” (*idem*).

L. Alanen (2003) virá a retomar e enriquecer a perspetiva de Qvortrup. Inspirando-se na proposta de Mannheim, reclama que a sociologia da infância realize uma inversão da perspetiva: a geração pode ser considerada uma variável independente, com força causal explicativa nos processos de mudança e ordem sociais. E chama a atenção para a importância de distinguir a análise de categorias (de género, de idade), estática e sobretudo descritiva, da análise processual, que foca os processos através dos quais essas categorias são relacionalmente fabricadas. Como defende igualmente Mayall (2002), tomando por referência os estudos de género, a perspetiva da “generation” pode e deve ser cruzada com a da “generationing”, isto é, “the relational processes by whereby people come to be known as children, and whereby children and childhood acquire certain characteristics [...] the processes through which social positions are constituted, reproduced and transformed through relational activity” (Mayall, 2002, p. 27).

Assim, uma análise geracional da infância pode envolver uma dupla perspetiva, a das “relações externas” e a das “conexões internas” (Alanen, 2003). Na primeira (exemplarmente ilustrada em Qvortrup), as crianças são definidas pela pertença estrutural a uma categoria específica, construída a partir de semelhanças observáveis ou da partilha de certos atributos – ficando porém por explorar os modos através dos quais esta estrutura é reproduzida, bem como reforçada a sua imagem de sistema de dois blocos sólidos e irreduzíveis que necessariamente se opõem (Prout, 2005), descurando-se a atenção à possível diversidade interna de cada um deles. Na outra perspetiva, o foco é posto nas relações das crianças com o mundo social, e portanto na conceção de uma estrutura geracional que se refere aos conjuntos complexos de processos relacionais através dos quais certas pessoas se tornam adultos, enquanto outras se tornam crianças; essa construção envolve o conceito de *agency*, atribuído tanto a adultos como a crianças, reportório de práticas de *generationing* através dos quais essas duas categorias recorrente e mutuamente se constroem (Alanen e Mayall, 2001).

AS NOVAS TIC E A DESIGUALDADE GERACIONAL

A visão binária veiculada na sociologia da infância pela teoria da geração, na qual as crianças são remetidas para o estatuto de minoria dominada, desaposada de recursos de saber e de poder, é hoje desconfortavelmente confrontada com sinais vindos de uma outra esfera da realidade: a das práticas infantis relativas ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Sabe-se que as TIC (especialmente a internet) se têm difundido com uma intensidade e velocidade vertiginosas entre os europeus, e especialmente os mais jovens.

Dados estatísticos oficiais e resultados de investigações recentes comprovam-no à exaustão (consultar quadros n.º 1 e n.º 2). Os novos *media* passaram a fazer parte do quotidiano (profissional, familiar, escolar) dos portugueses. A utilização é quase universal entre as franjas dos mais novos (até aos 24 anos a percentagem de utilização da internet supera os 90%), o que os deixa a uma expressiva distância dos mais velhos (onde as percentagens rondam os 50%); essa clivagem geracional no acesso é mais vincada em Portugal do que na União Europeia (quadro n.º 3). A apropriação familiar das novas TIC, destinada a usos educativos (mas também lúdicos, comunicacionais, informativos) é notável (Ponte e Vieira, 2008; Livingstone, Haddon e Görzig, 2010; Almeida, *et al.*, 2012; Cardoso, Espanha e Lapa, 2007).

Esta evidência empírica, recente mas pujante, é interpretada por alguns como o advento de uma nova era geracional e cultural. Enaltece-se o papel das crianças, “digital natives”, como líderes naturais deste processo de aprendizagem e inovação, “outpacing and overtaking adults on the technology track” (Tapscott, 1998). E, simultaneamente, retratam-se os adultos, “digital immigrants” (Prensky, 2001), como a inábil retaguarda acomodada, excluída ou marginalizada da modernidade digital.

A reflexão de Tapscott ilustra exemplarmente esta perspetiva. Eis então, ao que parece, as categorias da ordem geracional propostas pela sociologia da infância de estatuto invertido. O fosso entre gerações, o “generational apartheid” continua a existir, mas nele as relações de poder alteram-se radicalmente. As crianças que constituem a *net-generation*, nascidas em ambiente tecnológico, “respirando tecnologia”, são hoje a autoridade em matéria de literacia e cultura digitais e, em sentido mais lato, os promotores de uma revolução de mentalidades que inunda a sociedade global. Estas crianças-filhos possuem uma entusiástica capacidade de estar em comunidade, comunicar, e criar *online*; uma forte independência e autonomia, derivadas do seu treino como *information seekers* (e não apenas como *information recipients*), abertura intelectual e emocional; promovem a inclusão e estabelecem pontes entre os universos local e global; “they live and breathe innovation”; revelam-se maduros,

QUADRO 1

Portugal: Uso de computador e da internet (%), 2006-2012.

	Computador	Internet
2006	42,5	35,6
2007	45,8	39,6
2008	45,9	41,9
2009	51,4	46,5
2010	55,4	51,1
2011	58,2	55,3
2012	62,4	60,3

Fonte: INE, Inquérito à utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação pelas famílias, 2006-2012.

QUADRO 2

Portugal: Indivíduos entre os 10 e os 15 anos que utilizam computador e internet, por sexo (%), 2012.

	Computador	Internet
Masculino	98,1	95,0
Feminino	98,4	95,1
<i>Total</i>	98,2	95,0

Fonte: INE, Inquérito à utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação pelas famílias, 2006-2012.

QUADRO 3

Proporção de utilizadores da internet,* em Portugal e na União Europeia 2006-2012 (%).

		2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Portugal	15 anos ou menos	70	nd	nd	nd	nd	nd	nd
	16 a 24 anos	84	88	91	93	94	95	96
	25 a 64 anos	56	62	nd	70	73	76	79
	<i>Total</i>	55	60	64	68	71	73	75
União Europeia	15 anos ou menos	75	nd	95	nd	92	nd	97
	16 a 24 anos	81	88	90	90	91	95	99
	25 a 64 anos	nd	nd	nd	48	54	59	66
	<i>Total</i>	38	42	44	48	53	58	64

Fonte: Eurostat, ICT usage in households and by individuals, 2006-2012; nd = não disponível.

* % de indivíduos que usou a internet pelo menos uma vez nos últimos 12 meses.

autênticos; demonstram curiosidade, criatividade, e capacidades inéditas de investigação. Ao contrário, os adultos-pais (a geração da TV) são conservadores, inflexíveis, rígidos e centralizadores. Revelam-se incapazes de acompanhar o processo de inovação, sentem que o seu poder é limitado e posto em causa, e vivem uma tremenda angústia (se não mesmo pânico) perante uma perturbadora realidade que lhes é estranha.

As hipóteses de Tapscott foram duramente criticadas por autores como Buckingham (2008). É simplista e arriscado ter uma visão essencialista da tecnologia, considerando-a responsável direta pela mudança de comportamentos ou valores, infantis ou outros. A tecnologia não atua num terreno virgem nem a solo (Keller e Kalmus, 2009). Os novos *media* digitais entram numa paisagem moldada pelos *media* que os precederam, e em que uns coexistem com outros, contínua ou descontinuamente, formando arranjos complexos e híbridos. Por outro lado, essa paisagem não é plana, na medida em que desigualdades entre grupos, regiões, países, géneros, etnias a marcam estruturalmente e portanto condicionam ou potenciam modos de acesso e de uso da internet. Enfim, a “força libertadora” que Tapscott vê na tecnologia é talvez mais um juízo moral do que um argumento científico empiricamente validado. Mas essencialista é, também, – acrescentaremos nós – a visão que Tapscott tem das gerações – crianças vs. adultos. Trata-as como entidades naturais, universais e abstratas, de contornos fixos e indivisíveis, ignorando que elas se enraízam em espaços sociais, se co-constroem em relação, e são não só moldadas por essas raízes como podem ser atravessadas por uma grande diversidade interna. Não basta conceber uma clivagem binária, aplicar uma taxinomia (*net-generation* vs. *TV-generation*) e opor as duas metades a partir de um reportório de atributos qualitativos. Trazer o contexto para a análise, admitir que ele conta, pode justamente fornecer novos contributos para a discussão teórica da relação geracional na contemporaneidade, a partir do impacto das novas TIC. É isso que procuramos fazer nos pontos que se seguem.

UM PROJETO EM CURSO: OBJETIVOS, METODOLOGIA E RESULTADOS

Partimos de um projeto em curso no ICS-UL, “Crianças e internet: usos e representações, a família e a escola” (financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian)², que procura genericamente apreender a presença e as apropriações da internet no quotidiano das crianças, em casa e na escola. Desenvolveu-se em dois momentos metodologicamente distintos. Numa ótica

2 Mais informação disponível no site do projecto: <http://www.crinternet.ics.ul.pt>.

extensiva, a primeira fase (2008) baseou-se num inquérito por questionário dirigido a crianças, alunos de turmas do 4.º, 6.º e 9.º anos, do ensino público e privado. Procurou-se captar uma parcela alargada, territorialmente dispersa e socialmente diversa de crianças. Construiu-se uma amostra não aleatória de 60 escolas/agrupamentos, correspondendo a 180 turmas (3049 inquiridos), por quotas em função do tipo de ensino (público ou privado), região e características socioeconómicas da localidade. As características desta amostra não permitem a generalização automática dos resultados à população infantil.

Privilegiando um olhar intensivo, a segunda fase decorreu em 2009-2010 e consistiu na realização de entrevistas em profundidade a crianças (N=158) e respetivos pais (N=50) e professores (N=50). A amostra de crianças foi segmentada por sexo, ano de escolaridade (anos finais do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico), região (áreas metropolitanas de Lisboa e Porto e o distrito de Viseu) e estrato social (aferido pelo nível de instrução dos pais (detentores/não detentores de qualificação superior). A amostra de pais (cujas idades estão compreendidas entre os 30-40 anos) seguiu também critérios regionais e de qualificação, e a dos professores foi segmentada por ano de escolaridade e região; no entanto, as suas entrevistas têm apenas um valor de contextualização e complementaridade relativamente ao discurso infantil, não tendo sido objeto de análise aprofundada que permitisse medir os acessos, usos e competências dos adultos.

Para efeitos da discussão que nos ocupa, recorreremos nos pontos seguintes aos resultados das duas fases, extensiva e intensiva, do projeto. E centramo-nos em três temas principais: a entrada das novas TIC no cenário doméstico, que vêm transformando a casa num “site of a multimedia culture” (Livingstone, 2002); as modalidades de aprendizagem infantil no acesso e utilização da internet; a rede de entajuda entre pais e filhos.

A CASA: UM RECREIO DIGITAL

Fortemente encorajado pelas preocupações educativas e securitárias dos pais (Almeida, *et al.*, 2011b), pela baixa de preços no mercado e pelas políticas públicas de massificação do acesso a computadores (ex.: e-escolas e e-escolinhas), o apetrechamento das casas familiares em novos equipamentos e serviços tecnológicos ao serviço da criança é notável em Portugal. Do ponto de vista dos pais entrevistados, é a preocupação educativa, impulsionada pela democratização e qualificação escolares, que parecem constituir os fatores mais decisivos na origem de um investimento familiar tecnológico tão intenso. Não se concebe a experiência escolar da criança sem um acesso próximo e

doméstico ao computador: a internet permite a pesquisa rápida (“*estonteante*”) da informação indispensável à realização dos trabalhos da escola, constitui um instrumento importante da sua aprendizagem.

Para uns, os pais mais escolarizados, essa mobilização educativa vem de trás, é tradicionalmente uma marca contínua da trajetória familiar, ajustando-se agora aos sinais dos novos tempos; para outros, uma experiência inaugural e inédita, em rutura com a sua própria experiência de socialização e genealogia familiar. Todos, porém, são unânimes em reconhecer o facto de a internet e as novas tecnologias serem “*fundamentais*” para as crianças.

O quadro n.º 4, construído a partir das respostas das crianças no inquérito, ilustra bem a quantidade e diversidade desses objetos infantis disponíveis em casa, *media* destinados não só ao cumprimento dos deveres escolares, mas também para que a criança desfrute do seu tempo livre numa envolvente rica, estimulante e variada – em potencial de entretenimento, informação e comunicação. A profusão de ecrãs de computadores, consolas e telemóveis veio juntar-se aos ecrãs de televisores (não esquecendo os livros), e é diante deles que parte substancial do tempo infantil é despendido (Ponte e Vieira, 2008; Cardoso, Espanha e Lapa, 2007). Aliás, em termos de preferências expressas nas entrevistas destaca-se, indiscutivelmente, o computador (cf. quadro n.º 5).

QUADRO 4

Objetos que as crianças têm em casa (%).

Pelo menos um computador	90,9
Mais de um computador	48,2
Sítio tranquilo para estudar	85,9
Telemóvel	83,2
Leitor de DVD	82,8
Leitor de MP3	78,6
Livros de consulta	75,9
Consola de jogos	73,4
Quarto só para ti	72,0
Televisão no quarto	62,2

Fonte: Inquérito “As crianças e a internet”, 2008, N=3039.

QUADRO 5

Objetos preferidos pelas crianças (%).

Computador	50,3
Consola de jogos	14,0
Telemóvel	10,8
Livros	10,2
Televisão	10,2
Leitor de MP3	4,5

Fonte: Entrevistas “As crianças e a internet”, 2010, N=157.

Os testemunhos das crianças, sejam elas provenientes de meios mais ou menos favorecidos, revelam a abundância e saturação mediática do cenário doméstico. Dois exemplos, retirados de meios sociais muito diferentes, ilustram-no sugestivamente:

Muitos [livros] são meus e da minha mãe. O meu pai gostava de ler quando era mais novo, mas agora já não lê. Estão na sala e numa estante no meu quarto. [...] Tenho mp3, a minha mãe tem mp4 e o meu pai tem mp3, mas a minha mãe e o meu pai é muito raro usarem, a minha mãe usava mais era no trabalho para ouvir a rádio ou assim. [...] Sim, tenho uma Nintendo DS, uma *playstation* portátil e uma *playstation2*. Estão no meu quarto. [...] Temos 4 televisões, na cozinha, no quarto dos meus pais, no meu quarto e na sala. Todas com mais de 4 canais. [...] O meu pai tem 2 (telemóveis), a minha mãe tem 1 e eu tenho 2, os 2 em uso, porque os meus pais são 93 e eu tenho chamadas gratuitas para eles, só que eu também quis um 91 porque muita gente tem 91, então eu também quis, para mandar mensagens ou às vezes telefonar ou assim [Lara – 14 anos – 9.º ano – Barreiro – EPUB – LN].³

Isso é a coisa pior que há na minha casa... São uma, duas, três, quatro, cinco [televisões] [...] na sala. Depois, cada uma, eu e a minha irmã, cada uma tem uma televisão no quarto, os meus pais também. E depois é uma coisa que eu e a minha irmã nos arrependemos de ter pedido uma vez, que é uma na casa de banho [...] A da casa de banho tem os 4. Mas as outras têm todas mais do que 4 canais. [...] Existe um computador fixo e cada membro da família tem... pelo menos eu tenho o fixo e o portátil... ou seja são 5 computadores... [...] Além dos que já estão lá mais antigos... porque o meu pai vai recebendo vários computadores à medida que vão evoluindo. Ele trabalha na PT e à medida dos anos ele vai recebendo vários computadores [Ana Rita – 13 anos – 9.º ano – Lisboa – CPRIV – LS].

Se a quantidade de *media*, em especial computadores, e o acesso generalizado à internet a partir de casa parecem definir uma paisagem tecnológica relativamente uniforme, já a qualidade dos recursos domésticos⁴ e a apropriação do seu uso (por adultos e/ou crianças) se revelam como indicadores

3 As crianças são identificadas por códigos: Nome – Idade – Escolaridade – Localização da Escola – Tipo de escola – Escolaridade dos Pais. Para a escolaridade dos pais LN refere-se a pais não licenciados e LS a país licenciados. Para o tipo de escola EPUB aplica-se a escolas públicas e CPRIV a colégios privados.

4 São notórias nas entrevistas algumas diferenças entre as marcas e custos dos equipamentos detidos pelas famílias segundo a sua classe social: “Eu tenho um mp3 e o meu irmão mais novo também já teve mp3, agora temos Ipod.[...] existem uns 4 ou uns 5” (Margarida – 12 anos – 6.º ano – CPRIV – LS); “Tenho mp3, a minha mãe tem mp4 e o meu pai tem mp3, mas a minha mãe e o meu pai é muito raro usarem, a minha mãe usava mais era no trabalho para ouvir a rádio ou assim” (Vanessa – 14 anos – 9.º ano – EPUB – LN).

de diversidade. Como escreveu Livingstone, discutir a desigualdade digital, como no passado, a partir da dicotomia “haves” e “have nots” é hoje simplista e parcial, pois a evidência revela que um acesso igual e massivo à internet não significa um uso universal e uniforme, uma apropriação individual idêntica das novas TIC (Livingstone e Bober, 2005). Está hoje em jogo uma “second-level digital divide” (Hargittai, 2002) que justamente distingue níveis de proficiência, modalidades e competências de uso mais ou menos diversificados, criativos ou sofisticados da internet. A diversidade digital não se organiza ao acaso, mas encontra-se fortemente associada à diversidade social (Livingstone e Helsper, 2007; Buckingham, 2008; McQuillan e d’Haenens, 2009; Hargittai, 2010).⁵

Na amostra (e tal como demonstrado em Lee, 2008) há claras divergências que opõem famílias de crianças com pais menos escolarizados e profissões desqualificadas a famílias de crianças com pais com diplomas de ensino superior e profissões qualificadas. Nas primeiras, o uso dos computadores e o acesso à internet gravitam em torno do eixo crianças-filhos e, mais remotamente, de uma figura masculina (o pai). Em muitas, é através do e-escola e do Magalhães, fruto das políticas públicas de distribuição de equipamentos informáticos a baixo custo, que a família estabelece pela primeira vez uma ligação ao espaço global a partir de casa e a criança se apropria individualmente dela, tornando-se, não raro, o administrador exclusivo, a partir do seu quarto, do equipamento ou da rede doméstica, com os quais, aos poucos e pontualmente, os pais se vão relacionando pela mão dos filhos. Os testemunhos seguintes dão sugestivamente conta de modalidades de acesso e arranjos de partilha do equipamento disponível geridos pelas crianças:

Tinha acabado de receber o computador da e-escolas e, até aí nunca tinha mexido muito em computadores, porque, a nível financeiro, até esse ponto nunca foi permitido a esse nível, e também nunca foi uma coisa que eu ligasse muito, nunca pedi aos meus pais, portanto, foi quando recebi o computador da e-escola que tinha acesso à internet que comecei a utilizá-la [Cátia – 14 anos – 9.º ano – Barreiro – EPUB – LN].

Existem três computadores mas só dois é que funcionam. [...] *E a quem pertencem?* A mim e à minha irmã. *Os três?* Um portátil... um portátil e fixo é meu e o outro portátil é dela [Diogo – 14 anos – 9.º ano – Oeiras – EPUB – LN].

5 Acrescente-se que, no que toca ao género e à idade, as diferenças entre crianças são no primeiro caso quase residuais (apenas se registam quanto aos jogos *online* utilizados) e no segundo caso referentes às práticas, tempos, e objetivos de uso. Estas dimensões não são porém focadas neste artigo (cf. Almeida, *et al.*, 2012).

O fosso geracional entre estes pais e estes filhos torna-se evidente. Eis aqui, com propriedade, o contraste entre uma geração digital infantil, responsável pela introdução e apropriação da inovação tecnológica em casa, e a geração de adultos autoexcluída ou bem mais distante desse universo – mas apesar de tudo mobilizada para o investimento familiar neste domínio.

O mesmo não se passa nas famílias de crianças com pais detentores de níveis de escolaridade superior. A localização e os acessos à internet em casa e os usos do computador surgem em arranjos claramente mais equilibrados e simétricos, entre pais e filhos. Os usos são intensos por parte de todos os membros da família, assegurando-se a partir de uma certa idade uma utilização individual do computador a cada membro da família. Cada um tem o seu e, não raro, ainda há extras – para “as visitas” ou “a empregada” (como num caso), ou para desempenho de certas funções (“o computador da impressora” ou do *scanner*). O cenário é marcado por uma grande abundância e racionalização de meios, não raro colocados em rede. Por exemplo, nas entrevistas a criança tem muitas vezes de parar para contar, ao certo, o número de computadores que possui em casa (“deixe-me fazer contas...”).

Mais ou menos 5. [...] Acho que são 6, não me lembro. 2 são meus, outros 2 são do meu irmão e depois a minha mãe tem outro e o meu irmão tem outro... E mais 1 do meu irmão!
[José António – 9 anos – 4.º ano – Porto – CPRIV – LN].

O retrato revela ainda que os computadores estão presentes em casa há mais anos nas famílias mais afluentes do que nas famílias com menores recursos, sugerindo um tempo digital com várias camadas, vários ritmos e dimensões. O esforço de renovação e *upgrade* do parque informático é permanente e estimulado pelo poder de compra ou pelas carreiras profissionais dos pais. Surgem referências a computadores mais velhos, postos de lado, encaixotados ou arrumados; a computadores fixos antigos que vão passando dos pais para os filhos, dos irmãos mais velhos para os irmãos mais novos, ou que passam a ficar adstritos a certas funcionalidades (impressora, *scanner*); de computadores portáteis topo de gama trazidos pelos pais, associados às suas atividades profissionais, que contrastam com os equipamentos menos sofisticados proposadamente reciclados por filhos de idades mais baixas que se iniciam no seu uso.

Uma outra novidade flagrante face às famílias desfavorecidas é a visibilidade, em matéria de gestão e competência informática, da figura da mãe. Tal como o pai, possui um computador seu, que “leva na pasta” de e para o trabalho, e está plenamente envolvida na rede digital familiar, da qual aliás é um dos motores.

Quatro [computadores]. [...] Um é do meu pai, outro é da minha mãe, outro é meu e outro é do meu irmão, e outro portátil [Paulo – 9 anos – 4.º ano – Porto – CPRIV – LS].

Existe o meu, o Magalhães, o da minha mãe, que acho que é Macintosh, depois a minha mãe também tem um Toshiba e o meu pai tem o do trabalho mas traz para casa, também é um Toshiba [Diana – 9 anos – 4.º ano – Oeiras – EPUB – LS].

No que toca à instalação do parque tecnológico doméstico e sua apropriação por parte das crianças e adultos, os resultados obtidos através do inquérito haviam já revelado a existência, por baixo de uma camada superficialmente homogénea, de sinais de diversidade. A pergunta “Quem utiliza mais a internet em tua casa?” permitiu distinguir arranjos distintos segundo os níveis de escolaridade dos pais (cf. quadro n.º 6). O protagonismo solitário das crianças recua dos níveis mais baixos para os mais altos, enquanto avança o uso em simultâneo por filhos e pais. Fixemo-nos, por exemplo, nas categorias correspondentes aos extremos: pais com o 1.º ciclo de escolaridade vs. pais com diplomas de ensino superior. Nas primeiras famílias, a internet é realmente um recurso quase exclusivo dos mais novos, Ego (70% dos casos) ou os irmãos (51%), enquanto a visibilidade do pai e a mãe surge com uma expressão quase residual (7%). Nas outras, e se bem que as crianças surjam destacadas na utilização intensiva (52%, no caso de Ego; 32% no caso dos irmãos), as colunas correspondentes ao “pai”, à “mãe” ou a “todos” surgem com um peso muito superior (máximo nos dos primeiros casos) do que nos níveis de escolaridade mais baixos.⁶

QUADRO 6

Quem usa mais a internet em casa segundo o nível de escolaridade dos pais (%).

	Elementar	Intermédia baixa	Intermédia	Intermédia alta	Superior
Crianças	69,9	74,6	69,4	59,3	52,1
Irmãos	50,6	36,9	31,3	32,3	32,5
Pai	7,3	18,5	23,4	24,9	27,7
Mãe	7,3	12,9	16,3	21,1	22,7
Toda a gente	5,4	7,4	12,3	12,6	17,7

Fonte: Inquérito “As crianças e a internet”, 2008, N=2196.

⁶ Confirmado pelo teste de Qui-quadrado, que nos 5 casos apresenta valores de significância de 0,000.

Retomando a discussão teórica de partida, os resultados parecem problematizar correntes de investigação que, ignorando as condições sociais da infância ou os contextos familiares de apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação, invocam uma ordem geracional abstrata em que os perfis e os comportamentos das duas gerações, crianças e adultos, blocos homogêneos, se opõem. Ora porque as crianças constituem um grupo desapossado de recursos, e dominado (veja-se o legado de Qvortrup) – como descrever então a apropriação competente que algumas franjas infantis fazem da internet e da inovação tecnológica que pela sua mão entra em casa, da qual se mantêm arredados os adultos? Ora porque as crianças constituem a vanguarda da revolução digital (veja-se a proposta de Tapscott ou Prensky) – e como descrever então a co-construção dos recreios tecnológicos por pais e filhos, a liderança proficiente dos primeiros na gestão e *upgrade* quotidianos do mesmo? Impõe-se, ao que parece, um olhar mais rigoroso e prudente: o contexto emerge como uma variável decisiva na modelagem desta relação entre gerações e na definição dos seus perfis. O próximo ponto ajuda a aprofundar esta hipótese.

AS APRENDIZAGENS E AS FONTES DE SABERES

A entrada massiva de equipamento tecnológico em casa veio reavivar na família um estatuto de lugar de produção e transmissão de saberes entre gerações – digitais, neste caso. Ao lado da escola, persistentemente limitada a formas de ensino-aprendizagem tradicionais, onde apesar do “choque tecnológico” as novas TIC assumem um papel meramente auxiliar, esporádico, ou mesmo residual na relação pedagógica (Almeida, Alves e Delicado, 2008; Sigalès e Mominó, 2009), a família contemporânea é hoje um lugar ativo de produção, troca, reciclagem e atualização informais de conhecimento técnico sobre inovação tecnológica em todas as suas vertentes educativas, comunicacionais, informativas e lúdicas.

Como escreve Buckingham (2007, p. 87), assiste-se ao surgimento de uma “new digital divide between in-school and out-of-school use”, associada a duas “culturas” distintas: de um lado temos hierarquia, formalidade e a conceção da criança como aprendiz passivo e dependente; do outro, informalidade, espontaneidade e a conceção da criança como aprendiz autónomo e ativo. À pedagogização do quotidiano familiar (Almeida e Vieira, 2006), em que a família se mobiliza em atividades úteis para a escola, junta-se agora a evidência de uma família ela própria escola, centro de conhecimento digital. Este processo não é, porém, replicado uniformemente em todos os contextos.

QUADRO 7

Com quem a criança aprendeu a usar a internet, segundo o nível de escolaridade dos pais (%).

	Elementar	Interm. baixa	Intermédia	Interm. alta	Superior	Total
Aprendi sozinho	43,1	47,4	46,8	45,3	39,4	43,4
Com os meus pais	4,1	14,1	29,1	34,1	42,2	25,5
Com os meus irmãos	22,5	20,1	16,8	17,7	21,7	20,1
Com os meus amigos	25,6	21,3	16,6	12,9	9,7	16,9
Com os meus professores	16,1	9,0	8,1	8,7	8,4	10,3
Num curso de informática	10,5	9,0	6,9	5,8	6,3	7,5

Fonte: Inquérito “As crianças e a internet”, 2008, N=2997.

Interrogadas sobre “com quem” aprenderam “a usar a internet” (quadro n.º 7), quase metade das crianças do inquérito (43%) responde que aprendeu “sozinha”. Outros 37% fizeram-no com irmãos ou amigos (portanto pares). Mas cerca de um quarto refere os pais e apenas 10% os professores da escola; os cursos de informática representam uma fatia residual (7,5%).

Notam-se tendências marcantes⁷: a percentagem de crianças que diz aprender “sozinha” mantém-se relativamente estável nos quatro primeiros níveis, e cai no caso dos pais com diploma de ensino superior; os amigos (e os professores) são sobretudo importantes nos níveis de instrução mais baixos; o papel dos pais sobe acentuadamente destes para os mais altos (ultrapassando a categoria “sozinho”, e todas as outras entre os diplomados de ensino superior, onde atinge aliás o seu valor máximo na amostra). Evidencia-se, portanto, uma diversidade de fontes de aprendizagem, associada a papéis diversos desempenhados por adultos e crianças na rede de ensino-aprendizagem digital, consoante os contextos sociofamiliares em que se instala: claramente controlada pelos mais novos, nuns casos, ou dinamizada pelos mais velhos, nos outros. As entrevistas permitiram aprofundar esta questão.

As crianças pertencentes a famílias desfavorecidas revelam ter aprendido a usar a internet por sua conta, mesmo quando recebem o primeiro equipamento informático da escola (via e-escola ou e-escolinha). A sua aprendizagem

⁷ Confirmadas pelo teste de Qui-quadrado, com valores inferiores a 0,05 exceto na variável “aprendizagem com os irmãos”.

a solo faz-se na verdade a partir de outras crianças ou jovens que estão já num patamar de proficiência superior – por instruções diretas (“ela a dar-me as dicas”), por observação e imitação, atividades experimentais de “tentativa-erro”: “eu ficava a ver e pedia ajuda quando não sabia mexer”. O papel dos pais é, não raro, nulo: “os meus pais diziam sempre, lê os avisos do computador porque tu não sabes nada, nem nós sabemos nada”. Às vezes, porém, são eles que ensinam aos filhos os primeiros gestos ou que descobrem, com eles, a usar a internet. O papel da escola como lugar de aprendizagem parece ser reduzido, embora algumas crianças digam ter sido ensinadas por professores ou algum funcionário (por exemplo da biblioteca). O que neste meio parece verdadeiramente contar é não só a curiosidade da criança (“aprendi sozinho no meu computador”), como as redes de sociabilidade infantil que envolvem irmãos, colegas e amigos. A aprendizagem faz-se por pequenos passos que vão sendo vencidos; a partir de um receituário mínimo, as crianças lançam-se em novas descobertas e práticas – e começam a perceber “como se mexe no rato”, “nas teclas”, “fazer os textos”, “no coiso para fazer desenhos”, “onde eram as coisas para ir à internet”, “os botões para escrever o que eu queria”.

Eis alguns exemplos. David e Luís iniciaram-se na internet descobrindo tudo “sozinhos”:

Comecei a usar a internet no meu e-escola... Eu andava no ATL, e eles já usavam os computadores e os rapazes jogavam, e eu ficava sempre a ver e pedia ajuda quando não sabia mexer. A maior parte, descobri eu sozinho, fui ali mexendo... [...] Ensinaram, por exemplo, onde é que eu escrevia, ou como é que eu ia parar àquele, a ver *sites* e coisas assim. Fui clicando, fui vendo as coisas, eu fui experimentando as coisas e depois logo aprendi, eu lia as coisas [David – 11 anos – 6.º ano – Barreiro – EPUB – LN].

Tinha para aí uns 10 ou 11. [...] Lembro-me que o meu pai instalou e eu vi aquilo e achei muita graça e muito divertido e depois pronto... ao longo do tempo fui aprendendo a usá-la e agora uso diariamente. [...] [Aprendi] sozinho mais os meus colegas, pronto alguns já tinham e eles diziam para eu ir ao MSN e isso tudo. [...] Não eram da escola, eram outros amigos [Luís – 14 anos – 9.º ano – Perafita – EPUB – LN].

Já Manuel, Bruna e Tiago destacam o papel decisivo dos irmãos, dos amigos ou colegas de turma:

O meu irmão ensinou-me os cuidados que devia ter... [...] Hum... Não ir para sites desconhecidos. [...] Por exemplo, aqueles do... onde se vê algumas vezes os vídeos e isso... Pode ter coisas assustadoras [...]. Os vírus... [Manuel – 9 anos – 4.º ano – Perafita – EPUB – LN].

Foi com a minha irmã [que aprendi]. [...] Ensinou-me a ir para a internet, a escolher os jogos, ensinou-me a ligar o computador e isso. Ensinou-me no computador a ligar, a desligar, a imprimir, depois a falar com os meus amigos e a fazer trabalhos no *Word*, no *Word Paint*, a ir à internet copiar os trabalhos... [Bruna – 11 anos – 6.º ano – Perafita – EPUB – LN].

Um colega meu disse assim: “Olha, escreve aí uma coisa que tu queiras ver” e eu escrevi lá... hum... lembro-me perfeitamente que foi Black Eyed Peas... [Tiago – 11 anos – 6.º ano – Perafita – EPUB – LN].

Outro grupo de crianças destaca o papel da escola, dos professores ou de algum funcionário do centro de recursos, da biblioteca ou estudoteca...

Os professores ensinavam! [...] abriam os *mails*, quando queríamos procurar qual era a página que íamos no Google, quando íamos ver imagens, Web, mapas e aquelas coisas... e eles ensinavam assim! [Geninha – 11 anos – 6.º ano – Barreiro – EPUB – LN].

No 3.º ou no 4.º [...] Foi com a minha professora, na minha escola antiga, tínhamos uma aula de informática, por semana. E aprendíamos. [...] A utilizar a internet, o *Word*, e o *PowerPoint*. a pesquisar no Google. [...] utilizar o *Messenger* [Ivo – 14 anos – 9.º ano – Porto – EPUB – LN].

Com uma funcionária da escola na biblioteca. [...] Ensinou-me como se usava e para quê. Ensinou-me como é que se pesquisava [André – 13 anos – 9.º ano – Perafita – EPUB – LN].

André e Maria José destacam o papel do pai e da mãe: na iniciação, explicaram-lhes as “regras básicas” que depois se “fixam” e a partir das quais têm de “aprender sozinhos”:

Foi a mãe que foi dizendo “carregas ali e ali” e fui fixando e depois memorizei. Quando eu tinha 7 anos, o meu pai jogava jogos de cartas na Internet e eu ficava a vê-lo e depois sabia o *site*, carregava nos botões e também ia jogar jogos de cartas [André – 13 anos – 9.º ano – Perafita – EPUB – LN].

Desde os seis anos. [...] Foi com a minha mãe. A minha mãe ensinou-me como escrever. Eu tenho e-escolinhas [Maria José – 9 anos – 4.º ano – Porto – EPUB – LN].

Já nas crianças de famílias favorecidas, é notável a importância das redes familiares, onde mais do que os irmãos se destacam a mãe e o pai. São eles que iniciam e ensinam a criança a navegar na internet (operações e gestos, formas de navegação, “sites interessantes” ou “a evitar”, alerta para perigos). “Eu estava

a brincar no meu quarto e a minha mãe chamou-me”. É um ensino cuidadoso, que alude a riscos e a modos de os contornar: “Não podes ir a sítios que não conheces”, “O meu pai que começou a dar-me alguns conselhos como ir para outros *sites*, para me ajudar a ver o que é perigoso”. Para além da iniciação, os pais (e também os irmãos) acompanham depois os progressos da criança, supervisionam com maior ou menos proximidade usos e atividades. A estas fontes domésticas juntam-se também, mas em segundo plano, e para instruções mais específicas (por exemplo: as mais recentes novidades em *software*), os amigos e os colegas – como se nota nos comentários de André e Paulo:

Eu estava a brincar no meu quarto e a minha mãe chamou-me, e depois disse-me... depois eu olhei, e olhei para o botão, para o computador e disse eu quero isso... mas ela disse-me que era o computador e começou-me a mostrar-me a internet e a ensinar-me a mexer no computador e na internet... [André – 8 anos – 4.º ano – Lisboa – CPRIV – LS].

Acho que foi, já não me lembro muito bem, eu acho que foi quando tive computador. Foi aos sete anos na escola. [...] Foi com o meu pai. [...] Ensinou-me a ir ao Google, mais, a ir ao *Messenger*, a ir ao *point*, mais, a ir ao *youtube*, e mais nada. [...] Depois fui aprendendo [Paulo – 9 anos – 4.º ano – Porto – CPRIV – LS].

A escola ocupa um segundo plano relativamente a esse papel primordial dos pais, mas há crianças que referem também ter tido uma iniciação com professores ou em aulas de informática no infantário, na primária, ou mesmo ter frequentado “cursos de computadores”. Os pais continuam, quase sempre, presentes – “Eu vou aprendendo com várias pessoas ao longo do tempo!”

Eis os testemunhos de Marta e Rita:

Também porque na primária aqui aprende-se a usar a internet, temos aulas de informática, e eles também nos ensinam muito. [...] Uma vez o meu irmão apanhou uma bofetada porque me ensinou uma coisa que não devia, tipo mostrar-me uns *sites* que não devia. [...] *Sites* impróprios sim. Mas eu também não ligava nada a isso [Marta – 11 anos – 6.º ano – Porto – CPRIV – LS].

Com o meu pai e o meu irmão. Foram eles que me ensinaram e depois tive uma vez umas aulas de informática [Rita – 11 anos – 6.º ano – Viseu – EPUB – LS].

E DEPOIS DO ACESSO: AJUDAS E TROCAS

Interrogadas sobre a ajuda que prestam ou recebem dos pais, no caso do uso quotidiano da internet, as crianças invocam contextos extremamente

diferenciados consoante os meios familiares de pertença. As clivagens sociais voltam a vir ao de cima.

No caso das famílias mais desfavorecidas, é claríssima a preponderância das crianças: são os filhos que ensinam, acompanham, monitorizam os pais no acesso e aprendizagem deste recurso. Nestas famílias, os pais são “provedores” de equipamentos e serviços, mas não “protetores” nem “participantes” ao mesmo nível (Renaut, 2002). A maioria faz um uso passivo, direcionado (supervisionado pela criança) e não-criativo da internet; executa operações básicas, explora uma ou duas ferramentas. Se tomarmos como referência o *continuum* de oportunidades digitais proposto por Kalmus, Runnel e Siibak (2009), estes pais situam-se claramente nos seus níveis mais baixos. Refira-se, todavia, o impacto positivo do retorno à escola dos pais (por exemplo, através do programa “Novas Oportunidades”), que pode constituir um incentivo à sua entrada no mundo digital, não raro feito pela mão dos filhos, que ora se queixam de “ficar fartos” de ter de ensinar os pais, ora confessam “achar piada” a essa função de tutores digitais. Os próximos excertos são elucidativos:

Acho que (eles, os pais) estão assim um bocadinho tremidos em relação a isso [Sandra – 15 anos – 9.º ano – Viseu – EPUB – LN].

Às vezes quando quer desligar o computador e não sabe como é que se desliga e ainda tenho de ir lá desligar [Inês – 9 anos – 4.º ano – Lisboa – CPRIV – LN].

Estas crianças ajudam os pais em atividades lúdicas:

Às vezes para procurar filmes, que é para depois ele ir à loja alugar, filmes que sejam novos, e outras vezes para procurar músicas [Minerva – 9 anos – 4.º ano – Barreiro – EPUB – LN].

e ainda em atividades profissionais (dentro ou fora de casa) e educativas/escolares:

Às vezes. [...] a minha mãe, quando andou a tirar o 9.º ano, pedia-me para a ir ajudar a pesquisar para trabalhos. O meu pai, como ele é camionista, também pede ajuda para ver os caminhos [André – 13 anos – 9.º ano – Perafita – EPUB – LN].

Também é visível a sua participação em atividades informativas:

Pedem-me para pesquisar sobre os jornais, para ver nos jornais [Aldina – 2 anos – 6.º ano – Barreiro – EPUB – LN].

ou de natureza comunicativa

A minha irmã está longe e então pede esse tipo de ajuda: “Lurdes, liga à Inês” e eu digo como é que se liga, eu até acho piada, quando eu digo: “Olha como é que isto se liga? Isto não dá” e eles não sabem mexer, eu acho uma certa piada [Lurdes – 16 anos – 9.º ano – Perafita – EPUB – LN].

Eles dizem que são chiques e gostam de ir para o Facebook e etc. E então, depois querem estar lá a mexer, só que não sabem e então chamam-me para eu ir lá dizer-lhes como é que se faz [Tiago – 11 anos – 6.º ano – Porto – EPUB – LN].

A sua intervenção passa ainda pela resolução de problemas técnicos e por operações básicas:

Ah, a minha mãe quando está sozinha em casa e comigo, pergunta-me como é que se faz uma coisa por que de vez em quando a impressora não dá, tenho lá de ir eu [Nuno – 14 anos – 9.º ano – Barreiro – EPUB – LN].

Nas famílias favorecidas, é baixíssima a frequência com que surgem aluções às ajudas que as crianças prestam aos pais. Pelo contrário, as crianças realçam o facto de os pais “saberem muito”:

Sim, eles sabem mexer muito bem nos computadores [Rita – 11 anos – 6.º ano – Lisboa – CPRIV – LS].

Não, eles não precisam. Preciso mais eu do que eles [Rodrigo – 9 anos – 4.º ano – Viseu – EPUB – LN].

Quanto aos pais, quando isso sucede, o pedido refere-se a ajudas dos filhos para a execução esporádica de tarefas e ajudas específicas:

O meu pai, uma vez precisou de uma fotografia de satélite e eu mostrei-lhe um *site* onde podia ter isto [Diogo – 14 anos – 9.º ano – Lisboa – CPRIV – LS].

A minha mãe de vez em quando está com um problema. Ela costuma estar a ouvir música no Youtube e às vezes aquilo encrava ou não dá para abrir, certos vídeos não dá para abrir e ela pergunta-me e depois eu explico [Andreia – 11 anos – 6.º ano – Viseu – EPUB – LN].

São assim pais que, para além de “provisores” de equipamentos e serviços informáticos às suas crianças, se assumem como ativos “participantes” na

sua aprendizagem digital e também seus “protetores” (Renaut, 2002). É tipicamente nestas famílias, de resto, que regras de acesso e de uso da internet e práticas de vigilância da navegação são impostas pelos mais velhos aos mais novos, (Almeida, Alves e Delicado, 2008). A internet constitui assim um instrumento de construção de uma “*networked family*” (Kennedy *et al.*, 2008) ou de reforço da “família relacional” (Singly, 1993), fomentando a aproximação de pais e filhos através da partilha comum de inovações e experiências tecnológicas, a partir da esfera doméstica.

NOTAS FINAIS: A ORDEM GERACIONAL REVISITADA

Adotar a perspectiva geracional em estudos sobre crianças revela-se uma oportunidade virtuosa. Desde logo pelas assunções teóricas que pressupõem um certo olhar sobre a realidade que é desvelada e categorizada sob outro prisma (Qvortrup, 2007): a relação (desigual) entre gerações, crianças e adultos, é uma ordem permanente que estrutura o tecido social; essas gerações são categorias dicotômicas portadoras de atributos opostos, pois o seu acesso a recursos, a representação que delas faz o senso comum não é igual. Mas também pelo quadro de observação que propõe ao investigador: as crianças são observáveis com legitimidade metodológica idêntica à dos adultos, tratando-se pois de as considerar em face a face, admitindo que é da relação binária que infância e adultez se co-constroem. Esta grelha teórica de leitura carece, porém, de algum aprofundamento. Na sua formulação mais austera, não possui, afinal, finura suficiente para captar marcas contemporâneas da ordem geracional.

Primeiro, não basta descrever estaticamente a moldura de gerações obtida, como insiste Alanen (2003): a investigação deve atender aos processos através dos quais se chega ao produto final. E é importante, depois, testar em contextos concretos a estabilidade das representações que se colam aos dois blocos (e aptidões que “naturalmente” se lhe associam: maturidade vs. imaturidade, competência vs. incompetência, superioridade vs. inferioridade). Justamente essas foram pistas seguidas neste artigo, tomando como pretexto a apropriação familiar das novas TIC no Portugal contemporâneo, em particular a internet. O que nos conduziu a outra linha de reflexão que se entronca nesta, a que questiona a emergência de uma “net-generation” infantil, formada por “digital natives”, líderes competentes da mudança tecnológica, por oposição à geração adulta de “digital immigrants”, manifestamente ultrapassada (ou colocada em *apartheid*) pelos mais novos.

Procurámos pôr em evidência a relevância teórica do contexto (familiar, no caso), sem o qual não se ultrapassam visões essencialistas ou deterministas sobre tecnologia ou geração. A relação geracional, a apropriação infantil das

novas TIC, não se faz no vazio, mas em lugares situados e por isso com um poder desconstrutor de afirmações genéricas sobre atributos fixos de adultos vs. crianças. Ora na versão dos sociólogos estruturalistas da infância, que tendem a reificar essa relação e a vê-la, sempre, como uma relação de domínio e superioridade dos primeiros sobre os mais novos, ora na versão de muitos outros especialistas (ex.: da psicologia do desenvolvimento), que sustentam a natural imaturidade e incompetência dos últimos no acesso e uso da internet. As duas gerações não constituem, como se demonstrou, dois blocos homogêneos; a diversidade interna cinde-as em grupos de crianças ou de adultos que protagonizam distintas condições de infância e de adultez, situadas a maior ou menor proximidade das representações dominantes destas duas categorias no discurso social (e científico). A experiência vivida da infância desconstrói, em certos contextos, a representação que a caracteriza como segmento dominado e dependente dos adultos.

Em ambientes domésticos ricos do ponto de vista do seu recheio tecnológico, as crianças que inquirimos ou entrevistámos revelam práticas muito distintas de uso da internet consoante a posição social da sua família de pertença (por nós medida através do nível de escolaridade dos pais). Entre as famílias mais desfavorecidas, as crianças assumem-se de facto como uma “net-generation” promotora de mudança e inovação digital, arrastando por vezes atrás de si os pais – a quem muitas vezes iniciam e formam na prática da navegação. A internet, domínio privilegiado das crianças, reforça um fosso geracional entre mais velhos e mais novos, mas nele a relação de poder (e saber) joga em favor das crianças, e não dos adultos, claramente discriminados no que toca à literacia digital. A oposição entre quem está dentro e quem está fora do sistema é vincada. Já entre as famílias mais favorecidas, a internet é introduzida como plataforma familiar, para onde todos dão – mas sob o impulso, controlo e vigilância dos pais – o seu contributo. Todos, e não só as crianças, “respiram tecnologia” (utilizando uma expressão de Tapscott, 1998), e esta passa a fazer parte de um intrincado e vivo sistema de comunicação que se vem anichar no centro da relação familiar. Nos primeiros contextos, a internet mantém distância e clivagem de saberes entre gerações, com superioridade para as crianças; nos segundos atualiza-os e aproxima-os, sob a liderança e o acompanhamento próximo dos mais velhos.

Sendo uma proposta interessante de leitura da realidade, a ordem geracional é, pois, atravessada por lógicas sociais que lhe são externas e a diversificam em contextos particulares. Neste sentido, os atributos das duas categorias geracionais dicotómicas não são dados de uma vez por todas, ou indistintamente reproduzidos em qualquer lugar do espaço social. Surgem em reportórios distintos consoante contextos distintos. A infância não representa, sempre,

o segmento dominado, desapossado da balança de poderes (saberes): situações há em que a *agency* das crianças, potenciada pela experiência escolar, as coloca em franca vantagem sobre adultos desfavorecidos por percursos escolares curtos e incipientes, que se repercutem negativamente no acesso e uso de novas TIC.

Saindo do reduto da sociologia da infância para retomar temas maiores do debate sociológico contemporâneo, a questão pode ser abordada a partir de uma perspectiva teórica mais ampla. Nas “sociedades reflexivas” do Ocidente europeu, onde o “indivíduo plural” (Lahire, 2001) cresce e constrói a sua biografia entre vários tabuleiros de socialização e interação (com valores e lógicas de ação nem sempre coincidentes entre si), onde treina a experiência de laços sociais eletivos, múltiplos e dispersos, a geração não pode apenas ser projetada a uma dimensão e num tempo de sucessão linear. À ordem geracional entendida como estrutura herdada do passado e de formato previsível, pode contrapor-se hoje a existência de ordens geracionais múltiplas, construídas sobre uma realidade fragmentada em tempos e condições díspares que coexistem e formam, nos vários recantos sociais do presente, arranjos híbridos e complexos – de gerações (“crianças” e “adultos”), de categorias (“infância” e “adulter”).

BIBLIOGRAFIA

- ALANEN, L., MAYALL, B. (2001), *Conceptualizing Child-Adult Relations*, Londres, Routledge Falmer.
- ALANEN, L. (2003), "Childhoods: the generational ordering of social relations". In B. Mayall e H. Zeiher (orgs.) *Childhood in Generational Perspective*, Londres, IE/Univ. of London, pp. 27-46.
- ALMEIDA, A. N., VIEIRA, M. M. (2006), *A Escola em Portugal*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais.
- ALMEIDA, A. N., ALVES, N. A. e DELICADO, A. (2008), *As Crianças e a Internet: Relatório de um Inquérito*, Lisboa, ICS, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALMEIDA, A. N., ALVES, N. A. e DELICADO, A. (2011a), "As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso". *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, pp. 11-37.
- ALMEIDA, A. N., et al. (2011b), *As Crianças e a Internet: Relatório da 2.ª Fase do Trabalho, Entrevistas a Crianças, Pais e Professores*, Lisboa, ICS, Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALMEIDA, A. N., et al. (2012), "Children and digital diversity: from 'unguided rookies' to 'self-reliant cybernauts'". *Childhood*, 19 (2), pp. 219-234.
- BUCKINGHAM, D. (2007), *Beyond Technology. Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Londres, Polity Press.
- BUCKINGHAM, D. (2008), *Youth, Identity and Digital Media*, Cambridge, MIT Press.
- CARDOSO, G., ESPANHA, R. e LAPA, T. (2007), *E-Generation: O Uso de Media por Crianças e Jovens em Portugal*, Lisboa, CIES-ISCTE.
- CORSARO, W. (2005), *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- HARGITTAI, E. (2002) "Second-level digital divide: Differences in people's online skills". *First Monday*, 7 (4), pp. 1-20.
- HARGITTAI, E. (2010), "Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the 'net generation'". *Sociological Inquiry*, 80 (1), pp. 92-113.
- KALMUS, V., RUNNEL, P e SIIBAK, A. (2009), "Opportunities and benefits online". In S. Livingstone e L. Haddon (eds.), *Kids Online: Opportunities and Benefits for Children*, Bristol, Polity Press, 71-82.
- KELLER, M., KALMUS, V. (2009), "Between consumerism and protectionism: attitudes towards children, consumption and the media in Estonia". *Childhood*, 16 (3), pp. 355-375.
- KENNEDY, T., et al. (2008), *Networked Families*, Washington DC, Pew Internet and American Life Project.
- LAHIRE, B. (2001), *L'homme pluriel*. Paris, Nathan.
- LEE, L. (2008), "The impact of young people's internet use on class boundaries and life trajectories". *Sociology*, 42 (1), pp. 137-153.
- LEE, N. (2005), *Childhood and Society*, Berkshire, Open University Press.
- LIVINGSTONE, S. (2002), *Young People and New Media*, Londres, Sage.
- LIVINGSTONE, S., BOBER, M. (2005), *UK Children Go Online. Final Report of Key Project Findings*, Londres, Media@LSE.
- LIVINGSTONE, S., HELSPER, E. (2007), "Gradations in digital inclusion". *New Media and Society*, 9 (4), pp. 671-696.
- LIVINGSTONE, S., HADDON, L. e GÖRZIG, A. (2010), *Risks and Safety on the Internet. The Perspective of European Children Survey of 9-16 Year Olds and Their Parents*, Londres, LSE.
- MANNHEIM, K. (1990 [1923]), *Le problème des generations*, Paris, Nathan.

- MAYALL, B. (2002), *Towards a Sociology for Childhood*, Maidenhead, Open University Press.
- MAYALL, B., ZEIHNER, H. (orgs.) (2003), *Childhood in Generational Perspective*, Londres, Institute of Education/Univ. of London.
- MCQUILLAN, H., d'HAENENS, L. (2009), "Young people online: Gender and age influences". In S. Livingstone e L. Haddon (eds.), *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*, Bristol, Polity Press, pp. 95-106.
- PONTE, C., VIEIRA, N. (2008), "Crianças e internet, riscos e oportunidades. Um desafio para a agenda de pesquisa nacional". In M. L. Martins e M. Pinto (orgs.), *Comunicação e Cidadania*, Braga, CECS, pp. 2732-2741.
- PRENSKY, M. (2001), "Digital natives, digital immigrants". *On the Horizon* 9 (5), pp. 1-6.
- PROUT, A. (2005), *The Future of Childhood*, Londres e Nova Iorque, Routledge-Falmer.
- QVORTRUP, J. (2004), "Macroanalysis of childhood". In P. Christensen e J. Allison (eds.), *Research with Children*, Londres, Routledge/Falmer, pp. 77-97.
- QVORTRUP, J. (2007), "Editorial: a reminder". *Childhood*, 14 (4), pp. 395-400.
- RENAUT, A. (2002), *La libération des enfants*, Paris, Calmann-Lévy.
- SIGALÈS, C., MOMINÓ, J. (2009), *La Integración de Internet en la Educación Escolar Española*, Madrid, Fundación Telefónica.
- SINGLY, F. (1993), *Sociologie de la famille contemporaine*, Paris, Nathan.
- SIROTA, R. (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR.
- TAPSCOTT, D. (1998), *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*, Nova Iorque, McGraw Hill.
- VALENTINE, G. (2001), *Stranger-Danger: Children, Parenting, and the Production of Public Space*, Londres, Continuum.

Recebido a 09-11-2011. Aceite para publicação a 14-03-2012.

ALMEIDA, A. N. de, ALVES, N. de A., DELICADO, A. e CARVALHO, T. (2013), "Crianças e internet: a ordem geracional revisitada". *Análise Social*, 207, XLVIII (2.º), pp. 340-365.