



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO**

THINAYNA MENDONÇA MÁXIMO

**PÚBLICO OU PRIVADO? A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS CEARENSES
SOBRE PRIVACIDADE *ONLINE***

FORTALEZA

2017

THINAYNA MENDONÇA MÁXIMO

**PÚBLICO OU PRIVADO? A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS CEARENSES
SOBRE PRIVACIDADE *ONLINE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Comunicação. Área de concentração: Comunicação e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Inês Sílvia Vitorino Sampaio.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M419p Máximo, Thinayna Mendonça.
Público ou privado? : a compreensão de crianças cearenses sobre privacidade online / Thinayna Mendonça Máximo. – 2017.
134 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Profa. Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio.
1. infância. 2. privacidade. 3. dispositivos móveis. 4. redes sociais. I. Título.

CDD 302.23

THINAYNA MENDONÇA MÁXIMO

**PÚBLICO OU PRIVADO? A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS CEARENSES
SOBRE PRIVACIDADE *ONLINE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Comunicação. Área de concentração: Comunicação e Linguagens.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Inês Sílvia Vitorino Sampaio (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Cristina Mendes da Ponte
Universidade Nova de Lisboa (UNL)

Profa. Dra. Geórgia da Cruz Pereira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade de realizar um curso de pós-graduação e por me sustentar em toda a caminhada até o final deste trabalho.

À minha família, que, com amor e paciência, me incentiva a realizar meus sonhos.

À professora Inês Vitorino, pela paciência e zelo com que orientou este trabalho. Suas orientações me fizeram amadurecer, me ensinaram a ser pesquisadora e reafirmaram em mim o desejo de pesquisar a infância.

Às professoras participantes da Banca Examinadora, Cristina Ponte e Geórgia Cruz, pela disponibilidade em contribuir com minhas reflexões.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido ao longo do mestrado.

Ao Deusdedit pelo apoio, por me ouvir e me ajudar sempre que precisei.

Aos amigos Nut Pereira e Marina Maia, que viveram comigo o mestrado e compartilharam dos momentos de alegria e angústia.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia (GRIM), pelas reflexões que me ajudaram a problematizar infância e a pesquisa com crianças.

Às amigas Maria Clara e Pâmela, que mesmo distante geograficamente, estiveram presentes na forma de inspiração, estímulo e apoio durante a realização deste trabalho.

Ao amigo João Victor, por mediar meu contato com o Centro Social Lumen. Mesmo distante fisicamente, esteve intercedendo por mim e me ajudando a enfrentar os desafios da pesquisa.

Às amigas Chloé, Livia e Nila, que me acompanham desde a graduação, pelo apoio e por estarem sempre dispostas a me escutarem.

Aos meus amigos que torceram por mim, vibraram comigo cada conquista e souberam entender minha ausência durante este ano.

Ao Centro Social Lumen pela gentil acolhida e por me permitirem realizar esta pesquisa em suas dependências.

Às crianças que participaram desta pesquisa, por me ajudarem a realizar esse trabalho, ao aceitarem dividir comigo suas vivências.

RESUMO

Esta dissertação investiga os modos de compreensão e gestão da privacidade nos sites de rede sociais de seis crianças cearenses, entre 10 e 12 anos, moradoras de periferia de Fortaleza. O estudo teve a etnografia como inspiração metodológica, recorrendo também a técnicas como a observação participante e a entrevista (conversa) semiestruturada. Na investigação, compreendemos a criança como ator social (CHRISTENSEN; JAMES; JENKS, 2000), buscando valorizá-la como sujeito e assegurar a acolhida de suas vozes, olhares e participação na pesquisa. Durante a pesquisa de campo, realizada de janeiro a abril de 2017, mantivemos conversas com as crianças sobre os usos dos dispositivos móveis e dos aplicativos digitais, e sobre as exposições de si e dos outros nos *sites* de redes sociais *Facebook* e *Instagram*. Considerando a privacidade como um processo de regulação de limites (DERLEGA & CHAKIN, 1977), analisamos, com base no relato das crianças, como elas regulam as fronteiras entre o público e o privado, tendo em vista suas habilidades digitais no uso da internet e suas implicações para lidar com a privacidade *online*, considerando, ainda, a mediação parental presente nesse processo. Como achados da pesquisa, identificamos que as crianças ouvidas na pesquisa compreendem como público aquilo que é acessível a todos e/ou que pertence ao Governo. O privado é entendido como o que deve ser preservado para si e que pode, eventualmente, ser compartilhados com um grupo seletivo de pessoas. O uso do celular pelas crianças era compartilhado com os pais e elas criavam estratégias para lidar com a situação. Elas contavam com a curadoria dos amigos para selecionar os conteúdos para publicar nos *sites* de redes sociais, com a orientação dos pais para proteger informações privadas. Além disso, observamos que as habilidades digitais interferiram na gestão da privacidade na internet, especialmente em relação à configuração de privacidade do perfil da rede social. Nas considerações finais, foi possível entender que gestão do público e do privado nos *sites* de redes sociais pelas crianças era feita associada a múltiplos fatores, dentre os quais a relação com os pais, as habilidades digitais, a mediação parental e o contexto social.

Palavras-chave: infância; privacidade; dispositivos móveis; redes sociais.

RESUMÉ

Cette recherche vise à entendre les formes de comprendre et de gérer la vie privée dans les sites de réseaux sociaux de six enfants de Ceará, à l'âge de 10-12 ans, vivant à la périphérie de Fortaleza. L'étude a eu l'ethnographie comme une inspiration méthodologique, en utilisant aussi des techniques l'observation des participants et l'entretien ethnographique. Dans la recherche, nous comprenons que les enfants sont acteurs sociaux (CHRISTENSEN; JAMES; JENKS, 2000), cherchant à les apprécier comme sujets et à assurer l'acceptation de ses voix, son apparence et sa participation à la recherche. Au cours de de travail sur le terrain, menée de janvier à avril 2017, nous avons tenu des conversations avec des enfants sur les utilisations des appareils mobiles et des applications numériques, et sur les expositions d'eux-mêmes et d'autres sur les réseaux sociaux *Facebook* et *Instagram*. En considérant la vie privée comme un processus de régulation de seuil (DERLEGA & CHAKIN, 1977), nous analysons, sur la base des rapports des enfants, comment ils régissent les limites entre le public et le privé, compte tenu de leurs compétences digitales dans l'utilisation d'Internet et ses implications pour traiter la vie privée en ligne, en considérant la médiation parental dans ce processus. À la suite de la recherche, nous avons identifié que les enfants ont entendu dans la recherche comprendre en public ce qui est accessible à tous et / ou appartient au gouvernement. Le privé est compris comme ce qui doit être conservé pour soi-même et qui peut être partagé avec un groupe restreint de personnes. L'utilisation par les enfants du téléphone mobile a été partagée avec les parents et ils ont créé des stratégies pour faire face à la situation. ils ont eu de l'aide pour les amis pour sélectionner le contenu à publier sur les réseaux sociaux, et des conseils parentaux pour protéger les informations privées. En outre, nous avons observé que les compétences digitales interféraient dans la gestion de privacité sur Internet, notamment en ce qui concerne la configuration de la vie privée du profil du réseau social. En conclusion, il a été possible de comprendre que la gestion de la privacité dans les réseaux sociaux par les enfants était associée à de multiples facteurs : les relations entre pairs, les compétences numériques, la médiation parental et le contexte social.

Mots-clés: l'enfance; privacité; appareils mobiles; réseaux sociaux.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da região da Praia do Futuro.....	16
Figura 2 – Centro Social Lumen.....	18
Figura 3 – Área de esportes do Centro Social Lumen.....	19
Figura 4 – Triagem com as crianças.....	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das crianças.....	33
Tabela 2 – Identificação dos aplicativos digitais.....	55
Tabela 3 – Equipamentos para acessar à internet.....	62
Tabela 4 – Configuração de privacidade dos perfis das crianças no <i>Facebook</i>	88
Tabela 5 – Configuração de privacidade na rede social <i>Instagram</i>	90
Tabela 6 – Dinâmica das fotos.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMI	Alfabetização Midiática e Informacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
GRIM	Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UFC	Universidade Federal do Ceará

LISTA DE SÍMBOLOS

% Porcentagem

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E DEFINIÇÃO DO PERCURSO DE PESQUISA.....	14
2.1 Periferia como desafio de pesquisa.....	14
2.2 Percurso metodológico: uma inspiração etnográfica	24
2.2.1 A entrada em campo	27
2.2.2 Participantes da pesquisa	32
2.2.3 Conversas com as crianças.....	34
2.3 Pesquisa com crianças.....	38
2.3.1 Identidades da pesquisadora: “tia”, psicóloga e pesquisadora.....	43
3 INFÂNCIA NO CONTEXTO DIGITAL	47
3.1 Conceitos de infância e culturas infantis	47
3.2 A noção de crianças como nativos digitais	52
3.3 Dinâmicas de uso dos dispositivos móveis pelas crianças.....	61
3.4 Mediação parental no uso da internet	70
4 MODOS DE COMPREENDER E LIDAR COM A PRIVACIDADE <i>ONLINE</i>	75
4.1 A noções de público e privado nos ambientes <i>online</i> e <i>offline</i>	75
4.2 Os conceitos de público e privado sob a ótica das crianças: uma primeira aproximação	81
4.3 <i>Sites</i> de redes sociais como espaços para a exposição de si	85
4.4 Uso compartilhado do celular e suas implicações para a privacidade	92
4.5 Habilidades digitais em relação à gestão da privacidade <i>online</i>	95
4.6 Gerenciamento da privacidade nos <i>sites</i> redes sociais pelas crianças	100
4.7 Mediação parental em relação à gestão privacidade <i>online</i>	110
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	125
ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO DE MENOR DE IDADE.....	128
ANEXO C – IMAGENS USADAS NA DINÂMICA COM FOTOS.....	130

1 INTRODUÇÃO

O interesse por estudar a infância surge na minha trajetória acadêmica ainda na graduação, mas o interesse em estar em contato com as crianças é anterior. Nos espaços sociais pelos quais transitei e transito - família, igreja¹, escola, universidade - a infância sempre esteve presente de algum modo. Nas reuniões de família, brincava e “cuidava” dos meus primos mais novos. Na igreja, também “tomava conta” dos filhos de amigos dos meus pais, enquanto eles estavam nas reuniões de seus grupos. Na escola, no último ano do ensino médio, fui bolsista e estagiei meio período como auxiliar de coordenação do ensino fundamental, tendo contato direto com crianças de sete a dez anos.

Nesses espaços, intrigava-me o fato de crianças, cada vez mais novas, terem acesso aos celulares, *notebooks* e *tablets*, algo que não fez parte da minha infância. Quando tinha oportunidade de estar em contato com crianças, que possuíam seu próprio dispositivo móvel, eu procurava conversar com elas e “descobrir” que atividades estavam fazendo com ele. Essa busca em satisfazer minha curiosidade foi provocando indagações, que posteriormente, se transformaram em questões de pesquisa.

Durante a graduação em Jornalismo, na Universidade Federal do Ceará, a temática da infância não era central no curso, mas sempre que tinha oportunidade, desenvolvia trabalhos acadêmicos sobre a relação das crianças com as mídias. Temas como infância e consumo e a produção midiática para crianças foram alguns dos temas que pude explorar durante o curso, ainda que de forma muito superficial.

Com a minha entrada no Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia (GRIM UFC), em 2013, tive contato, pela primeira vez, com a pesquisa acadêmica e pude amadurecer meu conhecimento teórico sobre o campo da infância para melhor explorá-lo no campo. Ao participar da pesquisa comparada TIC Kids Online Brasil – Portugal², as questões sobre os usos da internet pelas crianças voltaram a me inquietar. Após a experiência no projeto, desenvolvi a pesquisa de monografia com base nos dados coletados para a pesquisa comparada. A temática da monografia versava também sobre os usos dos dispositivos móveis por crianças, mas num recorte menor, ouvindo crianças cearenses de classe média, entre 11 e 12 anos. Nessa pesquisa já buscava, ao ouvir as crianças, assumir o desafio de dar ênfase às suas percepções, opiniões e saberes.

¹ Sempre tive participação ativa em grupos de jovens na Igreja Católica.

² A pesquisa TIC Kids Online foi uma pesquisa desenvolvida em parceria entre o GRIM e a Universidade Nova de Lisboa que realizou um estudo comparado sobre os usos de internet por crianças, na perspectiva de oportunidades e riscos.

A experiência de pesquisa vivenciada no GRIM também me motivou a seguir pesquisando, o que me levou a ingressar no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará (PPGCOM / UFC) em 2015. Essa experiência também foi fundamental para a definição da questão de pesquisa desta dissertação. Nos grupos focais com crianças realizados para as pesquisas do GRIM, apesar da pesquisa não ter o foco na privacidade, alguns elementos dessa discussão tornaram-se evidentes e despertaram interesse de explorá-las melhor.

Na pesquisa do GRIM, as crianças revelavam a forma que usavam as redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas. Em alguns momentos elas queriam que seus conteúdos online, como fotos, tivessem um alcance maior bem como um reconhecimento dos pares expressado através de curtidas. Em outros momentos, elas faziam questão de manter os conteúdos apenas entre um grupo específico de pessoas, como as conversas no *Whatsapp*. Além disso, as crianças ouvidas pelo GRIM consideravam o celular como um objeto privado, que seria compartilhado com outras pessoas apenas em casos específicos.

Considerando o contexto de uso dos dispositivos móveis por crianças e adolescente no Brasil revelado pelas pesquisas do Cetic.br e os dados fornecidos pelas pesquisas do GRIM, surgiu o interesse de entender os usos dos dispositivos móveis sob a perspectiva da privacidade. A temática é discutida mais comumente em pesquisas com adolescentes, exemplo disso são as pesquisas de Boyd (2014) e de Nejm (2016). Desse modo, discutir privacidade com crianças torna-se relevante se considerarmos que há poucas pesquisas com esse enfoque realizadas com esse público. Assim, a questão que mobiliza esta pesquisa é: como crianças, moradoras da periferia de Fortaleza, compreendem a privacidade *online* e lidam com a exposição de si na internet?

Desse modo, este estudo tem como objetivo geral identificar a forma como crianças ente 10 e 12 anos, moradoras de periferia de Fortaleza, entendem e lidam com a privacidade *online* em seus usos dos dispositivos móveis.

Os objetivos específicos que conduzem essa pesquisa são: a) Identificar quais são os critérios utilizados pelas crianças para definir se um conteúdo postado na rede social é público ou privado; b) Investigar as habilidades que as crianças possuem em relação às políticas de privacidade da rede social e c) Apontar, com base na fala das crianças, como se dá a mediação parental sobre o uso das mídias móveis por elas.

Assim, a trajetória da investigação está apresentada nesta dissertação em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à contextualização do campo e à definição de do percurso de pesquisa. Essa seção é dedicada à apresentação do local onde a pesquisa foi

realizada e à discussão sobre o desafio de realizar uma pesquisa na periferia. Indicamos as estratégias metodológicas adotadas na investigação, bem como seus participantes. Além disso, abordamos as singularidades referentes à pesquisa com crianças e o papel do pesquisador nesse processo.

O segundo capítulo trata dos usos e apropriações dos dispositivos móveis feitos pelas crianças. Apresentamos os conceitos de infâncias e culturas infantis dialogando com as vivências de infância das crianças ouvidas na pesquisa. Problematizamos o conceito de nativos digitais com base nas habilidades digitais identificadas também na fala das crianças. De modo a realizar uma discussão balizada dessas questões que não fosse circunscrita apenas ao contexto local, apresentamos o cenário brasileiro de uso de internet por crianças, tendo por base dados quantitativos da pesquisa nacional TIC Kids Online 2015. No diálogo com este cenário mais amplo, apresentamos as singularidades dos usos dos celulares e *tablets* das crianças participantes da pesquisa.

O último capítulo aborda as questões específicas sobre a privacidade na internet. É nele que, de forma mais focada, buscamos identificar e explorar as compreensões das crianças ouvidas na pesquisa sobre os conceitos de público e privado e analisar o quanto essas noções se aproximam ou se afastam das definições apresentadas por Habermas (2003) e Arendt (2005). Por fim, discutimos o modo como elas gerenciam a privacidade nos *sites* de redes sociais.

Nas considerações finais, retomamos os achados principais atinentes às reflexões teóricas e empíricas levantadas na investigação. Indicamos, ainda, questões que não foram respondidas nessa investigação, mas que podem ser relevantes para futuras pesquisas.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E DEFINIÇÃO DO PERCURSO DE PESQUISA

2.1 Periferia como desafio de pesquisa

Uma investigação num lugar diferente do contexto de origem do pesquisador exige levar em consideração fatores culturais, em especial estereótipos, relacionados à sua proveniência ou à sua nacionalidade. (COLONNA, 2011). A pesquisadora Elena Colonna relata em seu trabalho de campo, realizado com crianças na periferia de Maputo, uma cidade africana, os desafios de realizar uma pesquisa etnográfica em outro país e de inserir-se num contexto diferente. Dentre os desafios relatados pela autora, ganha destaque o fato dela ser estrangeira e os diversos estereótipos associados à sua nacionalidade.

Assim como a investigação de Colonna (2012), minha pesquisa foi realizada numa periferia na mesma cidade em que moro. Neste caso, apesar de não ser estrangeira de fato, se quanto à minha nacionalidade, eu não fazia parte daquele espaço. Desse modo, o sentimento de não pertencimento esteve presente durante todo o processo de pesquisa. Conforme argumenta Simmel (1983), a posição do “estrangeiro” em um grupo é determinada por uma relação entre proximidade e distância. Nesta relação,

a distância significa que ele, que está próximo, está distante; e a condição de estrangeiro significa que ele, que também está distante, na verdade está próximo, pois ser estrangeiro é naturalmente uma relação muito positiva: é uma forma específica de interação. (SIMMEL, 1983, p. 183).

Em consonância com Simmel (1983) sobre a visão de que o estrangeiro está distante e próximo, Kramer, Barbosa e Da Silva (2005, p.50) postulam que quando o pesquisador tem como seu campo de pesquisa os centros urbanos – ou seja, seu próprio lugar - tem que lidar com outros tipos de distância: a distância social e a distância psicológica. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que eu estava distante social e psicologicamente das vivências do grupo de crianças que participaram da pesquisa, eu começava a me aproximar, já que nossos encontros eram semanais e minha presença era frequente na comunidade.

Esta forma de interação, na qual me envolvi inicialmente como “estrangeira”, apontada por Simmel (1983), foi sendo descoberta e experimentada durante o período da pesquisa de campo. Antes de detalhar como se deu essa interação e de que modo aconteceram

nossos encontros, no entanto, convém apresentar o contexto no qual a pesquisa aconteceu: a Comunidade 31 de Março, localizada no bairro Praia do Futuro I, em Fortaleza.

O bairro, com cerca de 6.630 habitantes³, está localizado em uma área de Fortaleza que é vista, em geral, por dois aspectos: um ponto turístico e espaço de lazer e um local de altos índices de violência e desigualdade social. Em uma pesquisa⁴ simples sobre o bairro, encontramos, ao mesmo tempo, matérias sobre a Praia do Futuro, ofertas de hotéis e passeios pelo litoral, apresentando apenas a perspectiva turística do local. Além dessas, há notícias sobre casos de violência, principalmente envolvendo duas gangues, Cocos e Luxou, que estão concentradas na região da comunidade. O bairro já apareceu, inclusive, em uma matéria⁵ publicada pelo jornal Diário do Nordeste, em 2013, em que foi incluído na lista dos “bairros sangrentos” de Fortaleza.

Além de aparecer no mapa de violência da cidade, o bairro foi incluído também no mapa de locais⁶ com maior de casos de *chikungunya*⁷ notificados em Fortaleza, doença que tem atingido um grande número de pessoas no país e que está diretamente ligada às condições de habitações, ao acúmulo de lixo nas ruas e à falta de saneamento básico. Como grande parte do bairro não conta com saneamento básico⁸ e água encanada, e a coleta de lixo e manutenção do local não são feitas com frequência pela prefeitura, à doença se propagou facilmente pela região.

Esses são alguns dos elementos que corroboram com a visão da periferia como um local deteriorado, com população predominantemente composta por pobres, e, sobretudo, como um lugar perigoso (WACQUANT, 2017). Essa visão reforça o modelo dicotômico centro-periferia, no qual “classes média e alta ocupavam os bairros centrais e bem-equipados em termos de infraestrutura urbana, enquanto os pobres habitavam a precária periferia” (CALDEIRA, 1997, p.156). Devido à escassez de serviços públicos, reforçada pela

³ De acordo com o Censo 2010, disponível em: <http://www.anuariodefortaleza.com.br/fortalezenses/populacao-por-bairros-2010.php>. Acesso em 10 de maio de 2017.

⁴ Pesquisa feita no site de busca Google, em abril de 2017, sobre as matérias associadas ao bairro.

⁵ Matéria disponível no site do Diário do Nordeste: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/policia/gangues-sitiam-bairros-de-fortaleza-1.467227>. Acesso em 12 de abril de 2017.

⁶ Matéria disponível no site O Povo Online: <http://www.opovo.com.br/jornal/cotidiano/2017/04/regionais-ii-e-vi-devem-ter-aumento-de-casos-de-chikungunya.html>. Acesso em 05 de maio de 2017.

⁷ É uma doença infecciosa febril, causada pelo vírus Chikungunya (CHIKV), que pode ser transmitida pelos mosquitos *Aedes aegypti* e *Aedes albopictus*. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/links-de-interesse/1073-chikungunya/14716-o-que-e-a-febre-chikungunya>. Acesso em 12 de maio de 2017.

⁸ <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/cidade/comunidades-ainda-vivem-sem-saneamento-no-ceara-1.1045387>. Acesso em 12 de abril de 2017.

periferia e aos seus moradores. De acordo com a autora, o estigma origina-se no “olhar de alguém que não vem de lá, que não vive lá, enfim, de um olhar totalmente estrangeiro sobre aquela realidade” (ROLNIK, 2010, n.p.).

Novamente a minha posição de estrangeira naquele espaço resultam em implicações, e agora não apenas por ser vista como alguém de fora daquela realidade, mas também por levar comigo uma visão estereotipada da periferia e da forma como as pessoas vivem naquele lugar. Um desafio que persistiu durante todo o processo de pesquisa foi o de romper com o estigma da exclusão social e da marginalização, já que ele não é imaginário, ele existe de fato. Ademais, se torna ainda mais difícil romper a imagem da periferia como um lugar deteriorado e violento quando os meios de comunicação, por exemplo, mostram apenas o lado negativo desses espaços.

Para começar a inserção nesse novo contexto, foi necessário deslocar o meu olhar, acostumado com outra realidade, para enxergar as especificidades daquele espaço e desmitificar alguns (pré) conceitos. Kramer, Barbosa e Da Silva (2005, p. 51), alertam que é necessário considerar que no processo de pesquisa estão implicados tanto “a subjetividade do pesquisador, quanto à rotina, os hábitos, estereótipos a que o mesmo está exposto nessa familiaridade na qual se insere ou no aparente desconhecimento diante de uma situação exótica.”.

O desafio converteu-se no esforço por buscar elementos sobre a Comunidade 31 de Março que não aparecem na mídia, nem possuem conotação negativa, elementos que só seriam identificados mediante minha presença em campo. De início, foi possível perceber que a falta de acesso dos moradores da comunidade a alguns serviços públicos tem sido amenizada por meio da inauguração do Centro Social Lumen, no dia 19 de março de 2015. O centro, construído com doações da sociedade civil arrecadas pela Obra Lumen de Evangelização⁹, oferece diversos serviços voltados à melhoria e à qualidade de vida dos moradores da região e é mantido pela obra Lumen. O espaço conta com um consultório para atendimentos de saúde, oferece, de forma gratuita, cursos profissionalizantes, prática de esportes, reforço escolar para as crianças, entre outras atividades.

Além dos serviços mencionados, o centro social oferece atividades de caráter religioso, tais como grupos de oração, turmas de Catequese para crianças e de Crisma para jovens. Essas atividades são divididas em duas casas que a obra Lumen **tem na região**. A

⁹ A Obra Lumen de Evangelização é uma comunidade católica fundada em Fortaleza na década de 80. A comunidade realiza [grupos de oração](#), [projetos de ação social](#), retiros e diversos eventos de evangelização. Disponível em: <http://obralumen.org.br/web/quem-somos/>

primeira casa, localizada logo na entrada da rua, é destinada, prioritariamente, às atividades religiosas. A segunda, um pouco mais a frente na rua, é maior e dispõe de um pátio, salas, consultório médico, cozinha, uma piscina - que no momento da piscina não estava em uso - e uma quadra de areia para as atividades esportivas. A segunda casa concentra o maior número de atividades e serviços.

Figura 2 – Centro Social Lumen



Fonte: Diário do Nordeste (2015).

Figura 3 – Área de esporte do Centro Social Lumen



Fonte: Diário do Nordeste (2015).

O centro social foi o espaço que serviu de ponto de encontro com as crianças participantes da pesquisa e de porta de entrada para a comunidade. Além disso, os funcionários e voluntários do centro mediaram a minha entrada no lugar, o primeiro contato com as crianças e também com os responsáveis por elas. Entrar numa periferia e ser aceito pela comunidade não é tarefa simples, portanto a mediação da instituição facilitou o processo de pesquisa de campo, definindo também alguns aspectos desse contato.

A mediação de uma instituição religiosa¹⁰ pode trazer implicações para a pesquisa, como a tentativa de exercer algum tipo de controle sobre o enquadramento da investigação no plano conceitual e/ou de seus métodos. Nesta pesquisa, contudo, a instituição não exerceu qualquer tipo de controle sobre a condução da pesquisa, tendo se limitado à facilitar o contato com a comunidade.. Após a apresentação do projeto de pesquisa à instituição, pude realizar as etapas da investigação sem qualquer interferência do centro social, sem que qualquer pessoa da instituição pedisse para ter acesso prévio ao que seria conversado.

¹⁰ Vale salientar que, apesar do Centro Social Lumen ser uma instituição católica, as atividades oferecidas pelo centro são acessíveis a pessoas de outras religiões.

Para conversar com as crianças, só precisava esperar que as atividades que elas estavam participando fossem finalizadas, como aconteceu em pesquisas anteriores realizadas em escola¹¹. Em pesquisa realizada pelo GRIM em escolas, houve um caso em que a instituição procurou ter acesso prévio ao teor das questões que seriam abordadas e ainda solicitou que um membro da escola estivesse presente no momento da conversa com as crianças. No entanto, essa presença não pode ser assegurada, já que a presença de professores ou coordenadores da escola poderiam constranger as crianças. No centro social, esse tipo de solicitação não aconteceu, o que é um aspecto importante a ser considerado na escolha dos espaços de pesquisa e nas análises dos dados colhidos.

A mediação da instituição também se deu no fornecimento de informações sobre a comunidade. Desde o primeiro contato com o centro social, algumas orientações me foram passadas de modo a guiar minha entrada na Comunidade 31 de Março. Fui informada de quais locais eu poderia ir e de que forma eu deveria me identificar, caso fosse abordada por alguém do bairro. Durante a conversa, por telefone, com um voluntário do centro para agendar a primeira visita ao local, ele fez uma alerta: caso alguém questionasse a minha presença naquele lugar, eu deveria informar que estava indo ao Centro Social Lumen participar de uma atividade. Durante todo período de pesquisa, essa questão não foi feita nenhuma vez. A minha entrada sempre foi muito fácil e tranquila e, com o tempo, eu fui sendo reconhecida mais facilmente pelos moradores da comunidade. Além disso, o voluntário do centro orientou que eu entrasse na comunidade com os vidros do carro abaixados, para que pudesse ser identificada rapidamente.

Mesmo tendo a entrada no bairro facilitada pelo centro social, eu deveria respeitar alguns limites geográficos. Certos lugares não poderiam ser frequentados por mim e outros eu não poderia ingressar sozinha, elementos que reforçam a ideia de que a região é violenta e perigosa. Desse modo eu frequentei, predominantemente, as casas da Obra Lumen e os arredores, não podendo ultrapassar a rua do centro social. Apesar de não frequentar a comunidade, em sua totalidade, os espaços que observei representaram um observatório singular para o conhecimento das vivências de uma pluralidade de crianças moradoras da periferia.

Como é possível observar nas imagens, as ruas da comunidade não são asfaltadas. O fluxo de carros também é pequeno, as pessoas transitam, predominantemente, a pé, de bicicleta ou de moto. As casas são muito próximas umas das outras, não têm muro, algumas

¹¹ Refiro-me a pesquisa *TIC Kids Online* Brasil-Portugal realizada pelo GRIM em escolas particulares e públicas de Fortaleza.

não têm revestimento nem pintura e, conforme relatado por alguns moradores, não possuem água encanada. Não tive contato com nenhum morador que não tivesse energia elétrica em casa, mas foi relatado por voluntários do centro que os famosos “gatos” de energia¹² eram bem comuns na comunidade.

Devido à estrutura do local, em dias de chuva os moradores passam por algumas dificuldades. A água da chuva entra nas casas tanto por meio de goteiras quanto por baixo das portas, já que escorre pelas ruas e não têm por onde escoar. Até mesmo no centro social existem goteiras, o que dificulta a realização de algumas atividades. Como a pesquisa de campo foi realizada, predominantemente, durante a quadra chuvosa do Ceará – fevereiro, março, abril e maio – era comum que a chuva impedisse que as crianças se deslocassem ao centro social.

Primeiro dia de conversa com as crianças não aconteceu como planejado por causa da chuva. A água invadiu algumas casas e também o centro social. Apenas duas meninas apareceram para a conversa. Conversamos um pouco sobre o que elas faziam, sobre seus contextos, mas logo fomos interrompidas pela água que pingava do teto. Algumas pessoas chegavam a centro social pedindo ajuda para retirar a água que estava entrando nas casas. Tendo em vista a particularidade daquela situação, encerrei a conversa e fui, junto às crianças, ajudar a tirar a água do centro social. Nesse momento senti que a gente se aproximou e que as pessoas da comunidade me viram como alguém que também estava disposta a ajudar.
(Diário de campo, 14/01/2017).

Nesse episódio de chuva, foi possível perceber que a maioria dos moradores se conhece e compartilha o dia-a-dia muito mais do que pessoas que vivem em bairros mais nobres da cidade. Ao entrar na comunidade visualizamos que nas calçadas sempre havia pessoas sentadas, conversando, costurando ou apenas observando a movimentação da rua. Aos sábados havia mais gente nas ruas e também, em algumas casas, dava para ouvir o som muito alto de música, em geral funk e pagode.

Mais uma visita à Comunidade 31 de Março e a cena se repete: pessoas nas calçadas, crianças brincando na rua. Mas hoje uma cena me chamou atenção: logo na entrada da rua, na calçada de casa, havia uma senhora dando banho numa criança que tinha, aproximadamente, dois anos de idade. A criança estava muito à vontade, a julgar pelo alívio que ela sentia devido ao calor que fez hoje. A prática me pareceu ser muito comum naquele espaço, já que parecia indiferente para as outras pessoas que estavam ali.
(Diário de campo, 28/01/2017).

¹² Termo popular usado para se referir às ligações clandestinas de energia, prática que é considerada crime no Brasil. O Código Penal (CP), em seu artigo 155, trata do crime de furto e em seu § 3.º, trata especificamente do furto de energia elétrica, cominando pena de reclusão de 1 a 4 anos e multa. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De12848compilado.htm

Esses elementos são importantes para pensar como a privacidade, questão central desse trabalho, está presente naquele lugar. No terceiro capítulo discutiremos mais detalhadamente esse aspecto, mas já podemos adiantar que algumas atividades diárias, como dar banho nas crianças pequenas e pintar o cabelo, por exemplo, não estavam restritas ao ambiente privado do lar, mas ocupavam também o espaço público da rua. Além disso, o fato de alguns moradores transitarem livremente pelas casas uns dos outros, também indica que a privacidade das casas também era compartilhada com os vizinhos.

No que se refere às crianças, as observações do contexto e o período de permanência no campo permitiram notar que muitas delas transitam pela comunidade sem a companhia de um adulto. Algumas andavam pelas ruas com crianças mais novas como se tomassem conta delas. Depois, em contato mais próximo com elas, identifiquei que essas crianças, principalmente meninas, desempenhavam a tarefa de tomar conta de outras crianças – irmãos, primos ou vizinhos –, algumas por pouco tempo, outras durante o turno oposto ao que estão na escola.

Essa é uma prática comum naquele ambiente, pois muitos pais passam grande parte do dia trabalhando fora de casa e não tem outra figura adulta para ficar com as crianças. Isso ocorre principalmente nas famílias que são compostas apenas pelas mães e os filhos, o que se tornou bastante comum no Brasil. Em 10 anos, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹³, houve um aumento do número de famílias lideradas por mulheres sem cônjuge. Em 2005, o país tinha 10,5 milhões de famílias de mulheres solteiras com filhos, morando ou não com outros parentes. Já os dados de 2015, atestam que os arranjos familiares foram de 11,6 milhões. Durante minha permanência no campo, não tive contato com o pai de nenhuma criança, mesmo os que moravam na mesma casa com elas. A presença das mães no centro social era muito maior, inclusive na fala das crianças, a figura materna era referida mais vezes.

Além de tomar conta de irmãos mais novos, parentes ou vizinhos, as crianças também desempenhavam outras atividades domésticas, entre elas cozinhar. Muitas crianças que participaram da pesquisa relataram gostar de realizar a atividade e sabem preparar, pelo menos, arroz e feijão. As atividades domésticas desempenhadas pelas crianças em suas casas, contudo, não são configuradas pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST) como trabalho infantil. Apesar da infância ser uma categoria geracional que retira a criança da esfera do

¹³ Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/em-10-anos-brasil-ganha-mais-de-1-milhao-de-familias-formadas-por-maes-solteiras.ghtml>. Acesso em 20 de maio de 2017.

trabalho e coloca-a sob a proteção do adulto, fato que é assegurado por lei, para o TST¹⁴, só existe trabalho infantil quando a criança ou o adolescente exerce trabalho doméstico na casa de terceiros.

Desse modo, podemos observar que, tanto os pais quanto a legislação trabalhista, encaram o trabalho doméstico muito mais como uma ajuda e uma forma de estimular a autonomia das crianças, pois quando cuidam de outras crianças são reconhecidas como responsáveis e capazes. Collona (2012, p.313), em sua pesquisa sobre crianças de periferia que cuidam de outras crianças, postula que “a autonomia das crianças é real, porém é sempre parcial e relativa, uma vez que as suas ações, relações e decisões precisam de ser negociadas não apenas com os adultos que lhes confiaram a responsabilidade pelos mais novos, mas também com as próprias crianças cuidadas”.

Além da responsabilidade de tomar conta da casa e de outras crianças, outros elementos presentes no cotidiano daquela comunidade afetam a vivência da infância daquelas crianças. A começar pela situação econômica, que limita o acesso das crianças a certos serviços essenciais como saúde e educação, além do acesso a bens culturais e de consumo. Outro aspecto importante diz respeito aos casos de violência presentes naquele espaço.

Uma das crianças, durante a conversa, relatou um caso de violência, muito triste. Contou que o primo havia sido assinado, pois estava envolvido com, nas palavras dela, “gente que não presta” (MIRELA, 11 anos). Além desse caso, a criança contou um caso de violência policial contra o seu tio, ocasionado numa ida dela acompanhada pela mãe à delegacia para denunciar o caso. A experiência contada por ela demonstra que esse tipo de acontecimento é comum na comunidade e, de certa forma, naturalizado pelos moradores. A criança, na sua fala, trazia uma indignação em relação à violência sofrida pelo tio, mas, ao mesmo tempo, uma conformação com a realidade. Ela relatava que isso sempre acontecia assim, que quando a polícia entrava na comunidade “ia logo batendo, não queria saber quem era” (MIRELA, 11 anos).

Esse fato foi revelador de que eu já havia conquistado, de certo modo, a confiança daquela criança. Pois, ao compartilhar comigo fatos familiares que faziam parte da sua privacidade, ela encontrava em mim alguém com que pudesse conversar e confiar. Foi como se ela compartilhasse comigo uma página do seu diário em que relatava toda a sua tristeza e inconformidade com a situação da violência presente no contexto em que vive.

¹⁴ Disponível em <http://www.tst.jus.br/web/combatetrabalho infantil/trabalho-infantil-domestico>. Acesso em 10 de junho de 2017.

Por outro lado, as crianças da Comunidade 31 de Março não vivenciam a infância apenas na perspectiva da privação de serviços e de bens de consumo. Elas são crianças que brincam nas ruas, fato que tem sido cada vez menos comum nas cidades brasileiras, compartilham brinquedos e produtos eletrônicos entre os amigos e os parentes, o que colabora para a socialização e exercitam a criatividade em brincadeiras que elas mesmas criam.

Para compreender melhor como se deu a minha presença em campo e de que forma foi se estabelecendo a minha relação com as crianças, no próximo tópico será apresentado o percurso metodológico da pesquisa.

2.2 Percurso metodológico: uma inspiração etnográfica

Na busca por responder a questão central dessa pesquisa – como crianças moradoras de periferia compreendem a privacidade no ambiente *online* – procuramos estabelecer um contato mais próximo com as crianças e entender os contextos nos quais estão inseridas, levando em conta suas vivências e particularidades. Para isso, nos inspiramos na abordagem teórico-metodológica da etnografia.

Nos estudo etnográficos são analisados os aspectos simbólicos e culturais de um grupo, observando a forma como atribuem sentido aos fatos da vida e como interpretam suas experiências (DELGADO, MULLER, 2005). O trabalho do pesquisador, como etnógrafo, implica em observar, ouvir e descrever de forma densa os aspectos culturais do grupo estudado, como postula Geertz (2008).

[...] a etnografia é uma descrição densa. O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares, implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 2008, p. 7).

Para realizar uma etnografia é necessário, portanto, que o pesquisador mergulhe no cotidiano do grupo pesquisado com o objetivo de fazer uma descrição do estilo de vida e da cultura. No que diz respeito à etnografia, Sarmiento (2003) postula que o método busca compreender a vida tal como é no cotidiano, simbolizada e interpretada pelos agentes sociais. Caria (2002) aponta a etnografia como uma estratégia de investigação útil na abordagem dos contextos que são familiares e próximos do investigador, “permitindo identificar a diversidade cultural daquilo que aparenta ser tão igual ou comum a "nós" (CARIA, 2002, p.5).

Desse modo, a etnografia demanda um longo período de tempo em campo, o que não foi possível fazer em nossa pesquisa com as crianças da Comunidade 31 de Março. Procuramos adotar a postura etnográfica como referência de pesquisa de campo, apesar de não ter estado em campo por um longo período e por não ter como objetivo a descrição densa da cultura daquela comunidade, mas de ter me limitado a buscar compreender o olhar de apenas um grupo específico, as crianças. Para isso, utilizei algumas técnicas como a observação participante, a entrevista semi-estruturada e o diário de campo. Vale salientar que o uso dessas técnicas não é, por si só, responsável pela construção da etnografia. Para realizar uma pesquisa etnográfica, o pesquisador fará o esforço de construção do relato etnográfico sobre a experiência vivida em campo que não se resume ao uso de técnicas. Por isso reforçamos a noção de inspiração teórico-metodológica, já que recorreremos a alguns elementos dessa abordagem.

Inicialmente, na pesquisa etnográfica, é necessário perceber que o olhar está orientado pelas escolhas que são feitas pelo pesquisador. Dessa forma, Kramer, Barbosa e Da Silva (2005) postulam que o objeto de pesquisa é observado a partir de um lugar onde estão envolvidas a subjetividade do pesquisador e sua bagagem teórica. Isso significa dizer que o olhar modifica o objeto, como pontua Cicourel (1980 apud Kastrup e Barros, 2009) que além de observar, o etnógrafo também participa, de certo modo, da vida do grupo social e, ao mesmo tempo em que modifica é modificado pela experiência etnográfica.

É condição para o pesquisador perceber que os dados não são dados, mas construídos pelos sujeitos envolvidos no processo, pesquisador e participantes da pesquisa (KRAMER, BARBOSA E DA SILVA, 2005). Com base nisso, as autoras destacam que “o pesquisador das ciências humanas deve reconhecer seus próprios limites, explicitar o ponto de vista de onde realiza a investigação, se inquietar, indagar” (KRAMER, BARBOSA, DA SILVA 2005, p. 43). Dessa maneira, o pesquisador deve assumir seu lugar na produção do conhecimento e nas escolhas metodológicas, deixando claro os limites de uma análise que é fruto de interpretação e que está, portanto, condicionada aos referenciais teóricos assumidos em campo.

Outro aspecto relevante da pesquisa etnográfica é a participação do investigador no contexto que será analisado por ele. Como postula Caria (2002), o etnógrafo deve estar dentro do contexto, por um período prolongado, buscando vivenciar as atividades do grupo social, mas não de modo a se tornar um nativo. O autor discute ainda as tensões existentes entre os agentes sociais que são de “dentro e de fora” do contexto estudado. Um fato que pode

exemplificar esse aspecto é o sentimento de não pertencimento ao contexto vivenciado pelo pesquisador, que foi relatado no início desse capítulo.

O "dentro e fora" é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a reflectir sobre o inesperado. O investigador é um actor social que é reconhecido como competente nos "saberes-pensar de fora", mas, ao mesmo tempo, mostra ser incompetente nos "saberes-fazer de dentro". (CARIA, 2002, p.5)

O autor também destaca que, para compreender a cultura do grupo social que está sendo pesquisado, o instrumento principal é o próprio investigador, que materializa suas vivências em um diário de campo através da observação participante. O grau de participação, no entanto, vai variar a depender do pesquisador, do campo de pesquisa e do grupo social.

Nesse sentido, apenas a vivência em campo, por meio da observação participante, permitiria identificar os elementos culturais e particulares da Comunidade 31 de Março. No campo, é preciso que os membros de um grupo ou comunidade concorde com a presença do pesquisador em seu meio. O pesquisador deve, portanto, se esforçar para ser aceito no ambiente pesquisado, se envolver nas dinâmicas diárias da comunidade e buscar não ser visto apenas como um cientista, ou alguém que detém o conhecimento.

[...] o observador participante não pode esperar ter controle de todos os elementos da pesquisa; ela ou ele depende da boa vontade da comunidade (às vezes em um sentido bem literal, se é uma comunidade onde os recursos básicos de sobrevivência são escassos) e deve fazer um acordo tácito de "ir com a maré", mesmo que isso não funcione dentro de um roteiro de pesquisa cuidadosamente preparado. Como vizinho e amigo aceitável, o observador participante pode tratar de fazer sua coleta de dados (AGROSINO, 2009, p. 33).

Na etnografia, as observações do pesquisador devem ser materializadas em seu diário de campo. Esse material é de extrema importância para o andamento da pesquisa, pois como postulam Barros e Kastrup (2009), "esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos" (BARROS e KASTRUP, 2009, p. 70). Além disso, as autoras destacam que o diário de campo permite, no momento de análise dos dados, um retorno às experiências vividas em campo.

No diário de campo podem ser registrados os elementos que nos afetam, como pesquisadores, enquanto ainda estamos em campo. Vale ressaltar que o exercício de escrever um diário de campo não é fácil, pois a preocupação com a estrutura textual e com os aspectos que merecem ou não atenção é constante. Sobre onde depositar a atenção no campo de pesquisa, Kastrup (2009, p. 35), chama atenção para essa preocupação do aprendiz de cartógrafo. Segundo a autora, o aprendiz "se pergunta como selecionar o elemento ao qual

prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento”. De acordo com a autora,

a atenção, enquanto processo complexo, pode assumir diferentes funcionamentos: seletivo ou flutuante, focado ou desfocado, concentrado ou disperso, voluntário ou involuntário, em várias combinações como seleção voluntária, flutuação involuntária, concentração desfocada, focalização dispersa, etc. Embora as variedades atencionais coexistam de direito, elas ganham (organizações e proporções distintas na configuração de diferentes políticas cognitivas (KASTRUP, 2009, p. 33).

Tendo em mente as diversas atenções em campo, comecei a fazer o diário na primeira visita ao centro social. No início anotava os elementos que me chamavam atenção em campo apenas em tópicos e, com o tempo, os relatos tornaram-se maiores e mais detalhados. Alguns elementos do meu diário de campo já foram apresentados nesse capítulo, de modo a complementar alguma informação sobre o campo de pesquisa, no caso dessa pesquisa sobre a Comunidade 31 de Março.

Dessa maneira, podemos perceber que a etnografia, enquanto pesquisa participante, faz uso de suas próprias técnicas, que podem ser inseridas em diversos contexto sociais. As técnicas de observação participante, de entrevista e de uso do diário de campo foram fundamentais para extrair do campo elementos possíveis de serem apontados apenas com a convivência. Essa metodologia torna-se um instrumento potente ao incentivar a participação de setores populares e estigmatizados – no caso dessa pesquisa, as crianças moradoras de periferia - na produção do conhecimento.

O método etnográfico tem sido considerado eficaz na pesquisa com crianças por trazer à tona as vozes e as ações das crianças. William Corsaro, um dos pioneiros da pesquisa etnográfica com crianças, argumenta que o método etnográfico destaca a importância de compreender e dar sentido aos processos sociais e às culturas infantis, com base nas perspectivas dos atores sociais que deles participam (CORSARO, 2005).

Com base no enquadramento teórico-metodológico aqui explicitado, serão descritos nos próximos tópicos o processo de entrada em campo, a escolha dos participantes e as conversas com as crianças.

2.2.1 A entrada em campo

A entrada em campo é um momento crucial na etnografia, pois um dos seus objetivos principais é o estabelecimento de uma postura participante e interna do pesquisador

(CORSARO; MOLINARI, 2005). Como já foi discutido, exige a aceitação do pesquisador no contexto do grupo social. Para refletir sobre a minha aceitação naquele espaço social, busco relatar nesse tópico como se deu minha entrada em campo.

Minhas visitas ao centro social aconteceram no período de dezembro de 2016 a junho de 2017, porém a frequência de idas à comunidade variou entre os meses. A primeira visita à comunidade aconteceu num sábado pela manhã, em dezembro de 2016. Nesta visita apresentei meu interesse de pesquisa para os voluntários do Centro Social Lumen e conheci algumas crianças que participam da turma de Catequese, cujos encontros acontecem somente aos sábados. O voluntário, responsável pela turma, me apresentou às crianças e explicou que eu precisaria da ajuda delas para realizar um trabalho e que, a partir de janeiro, eu começaria a frequentar o centro.

Naquele momento, expliquei minimamente para as crianças quais eram meus objetivos de pesquisa e qual, naquele primeiro momento, era o critério de participação. Para participar da pesquisa era necessário que as crianças tivessem pelo menos um perfil em rede social e que acessassem a internet, prioritariamente, por meio de um dispositivo móvel. Após essa explicação, pedi que as crianças que cumpriam os pré-requisitos e que quisessem participar viessem falar comigo depois do encontro da Catequese.

Muitas crianças me procuraram, ali na rua mesmo, e ficaram ao meu redor, curiosas para saber qual atividade seria desenvolvida com eles. Algumas crianças não entenderam o que eu havia explicado então aproveitei o momento em que estava sozinha com elas para conversarmos melhor. Então, sentamos na calçada e comecei a fazer uma espécie de triagem, anotando os nomes e um contato para que, quando retornasse em janeiro, pudesse encontrá-las. Nesse dia colhi o nome de 10 crianças e já pude perceber algumas especificidades daquele contexto social que iam de encontro a algumas ideias que eu tinha sobre meu objeto de pesquisa, uma delas diz respeito ao uso dos dispositivos móveis pelas crianças.

Um dos *a priori* do meu projeto de pesquisa era considerar que as crianças possuíam um dispositivo móvel próprio com acesso à internet, já que as crianças com as quais tive contato em pesquisas anteriores tinham esse perfil de acesso. No primeiro contato com o campo, esse pressuposto já se desfez. Várias crianças, naquele momento, me relatavam não ter celular e que usavam o dispositivo dos pais ou de irmãos para acessar a internet. Anotava no meu caderno cada uma dessas informações e comecei a me intrigar sobre como iria explorar com as crianças esses usos compartilhados.



Fonte: Acervo Thinayna Máximo (2017).

Inspirada pela etnografia fiz um esforço de entrar em campo com a “cabeça aberta”, deixando espaço para os elementos que surgem no campo e que podem, eventualmente, reformular os propósitos e as perguntas com base nos dados produzidos. Relembrando o que postula Kastrup (2009) sobre a atenção do cartógrafo, procurei acionar a função aberta da atenção e observar aquele contexto de forma mais geral para colaborar com a entrada em campo.

A entrada em campo na pesquisa etnográfica com crianças é discutida por Corsaro (2005) em suas pesquisas. Para ele, a melhor maneira de se tornar parte do universo infantil seria “não agir como um adulto típico” (CORSARO, 2005 p.446). O autor define que o adulto típico é ativo e controlador em sua interação com as crianças. Ele observou que os adultos iniciavam conversas com as crianças com perguntas-teste, mas que não se sentiam à vontade com as respostas e que eles limitavam seu contato com as crianças a áreas relacionadas à pré-escola. Esses adultos que, em geral, eram professores e visitantes, raramente participavam das brincadeiras. Observando que a reação dos adultos era ativa, o pesquisador decidiu adotar uma postura reativa. Então ele permaneceu em campo vários dias até que as crianças reagissem a sua presença.

Apesar de não ter adotado uma postura totalmente reativa de entrada em campo, pois, desde o início, eu fui apresentada às crianças e a elas foi informado o meu interesse em estar naquele espaço também, entrei em campo tentando não ter atitudes de um “adulto típico” (CORSARO, 2005). Para isso, foi necessário, primeiro, saber quem representava o adulto

típico daquele espaço, observar suas atitudes e evitar agir como ele. Então observei de que modo os voluntários do Centro Social Lumen se relacionavam com as crianças. Assim como relatou Corsaro (2005) em sua pesquisa, os funcionários e voluntários faziam as perguntas-teste para as crianças, dentre elas: “Vocês estão brincando de pega-pega?”. Pergunta óbvia, já que as crianças corriam de um lado para o outro, então elas não se interessavam em respondê-la.

A minha postura mais reativa de entrada em campo, então, passou a ser usar o celular como um atrativo. Já que minha proposta era conversar com as crianças sobre o uso dos dispositivos móveis e sua implicação em relação à privacidade, nada melhor do que ver como as crianças reagiam enquanto eu usava o dispositivo próximo delas. Assim, aproveitava também para observá-las em suas atividades e brincadeiras. Na primeira semana, elas não reagiram a minha presença, mas já na segunda semana, elas se aproximavam para ver o que eu fazia no celular. Até que uma delas me perguntou se eu tinha internet, pois o centro estava sem conexão *WiFi*. Esse foi o início de nossa conversa, predominantemente sobre como era ruim não ter internet no centro. Depois desse episódio, ao perceberem que minha presença era frequente, passaram a me cumprimentar e, aos poucos, conversar comigo sobre suas atividades no centro social.

Assim, começamos a estabelecer uma relação mais próxima. Eu procurava me inteirar sobre o dia-a-dia delas e mesmo nos dias que marcávamos as conversas, antes de iniciar com as questões, procurava saber sobre a semana delas, sobre o que haviam feito na escola etc. Às vezes, encerrávamos a conversa sobre o uso da internet, saíamos da sala onde ela acontecia, e continuávamos conversando, a ponto delas também fazerem perguntas sobre mim. Elas queriam saber se eu estudava e quantos anos eu tinha, qual a marca do meu celular, quais os meus perfis nos *sites* de redes sociais, se o carro que estava estacionado na frente do centro era meu mesmo, entre outras perguntas. Desse modo, íamos estabelecendo uma relação de proximidade e confiança. Durante o processo de pesquisa, no entanto, tive mais proximidade com duas crianças, porque nos víamos duas vezes por semana, em média. Com elas foi mais fácil realizar as conversas, já que tínhamos “conversas informais” sempre que as encontrava pelo centro social.

Após as primeiras semanas a maioria das crianças, especialmente as que iam sempre ao centro, já estava acostumada com a minha presença no local, a ponto de sentirem minha falta nos dias em que eu não poderia ir, o que pode indicar que minha presença foi aceita em campo.

Voltei hoje ao centro, depois de uma semana sem aparecer por estar doente, e me surpreendi com o questionamento de duas crianças: “tia, por que você não veio semana passada? A gente ficou aqui esperando”. Mesmo tendo avisado a Maria¹⁵ que eu não iria ao centro naquela semana, a informação não chegou até as crianças. Nesse momento percebi que a minha presença já tinha sido incorporada naquele espaço. Será que enfim fui aceita no campo? (Diário de campo, 10/02/2017).

Minha presença precisava ser legitimada também pelos pais das crianças, pois eles precisavam autorizar a participação de seus filhos na pesquisa. Com a ajuda da funcionária do centro, que ligava para os pais e reforçava a importância da autorização, fui aos poucos colhendo as assinaturas dos pais. Preparei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um Termo de Assentimento, com base no modelo indicado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, para ser entregue aos responsáveis pelas crianças.

No termo, estavam contidas todas as informações sobre o objetivo da pesquisa e suas etapas. Nele, continha também o meu contato e o contato do comitê de ética, caso eles desejassem tirar alguma dúvida sobre a pesquisa. O termo garantia que a participação da criança era voluntária, que não receberia nenhuma vantagem financeira ao participar da pesquisa, que as crianças poderiam desistir da participação em qualquer momento da pesquisa e que teriam sua identidade preservada. Ao assinar o termo, os pais também autorizavam que as minhas conversas com as crianças seriam gravadas com um gravador de áudio (ANEXO A).

A prática de ouvir e respeitar a opção das crianças em participar da pesquisa e não apenas dos pais é comum nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia (GRIM UFC). Às crianças foi solicitada a assinatura do Termo de Assentimento, como forma de ter também por escrito o consentimento delas em participar da pesquisa. Refletindo sobre a realidade local e sobre a melhor maneira de deixar as crianças esclarecidas, optei por uma apresentação mais simples e menos formal. Conversei com as crianças em uma sala do centro social, da maneira mais clara e explicativa possível, sobre quais eram os meus objetivos e quais eram os direitos delas como participantes da pesquisa. Depois da explicação, perguntei se elas queriam participar ou não. Então obtive como resposta um sonoro “Sim”, em coro. Após a resposta positiva, indiquei em que parte do termo as crianças deveriam assinar seus nomes (ANEXO B).

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, os termos, bem como o projeto foram submetidos ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, por meio da Plataforma Brasil, sob o CAE 66293317.9.0000.5054.

¹⁵ O nome da funcionária do centro social foi preservado, neste texto ela será identificada por um nome fictício.

2.2.2 Participantes da pesquisa

Na primeira visita ao centro social, fiz uma triagem na turma de Catequese para saber quais crianças cumpriam os pré-requisitos para participar da pesquisa. Na ocasião, foram colhidos os nomes de 10 crianças. Quando retornei em janeiro, algumas das crianças que estavam na lista não estavam mais frequentando o centro social e outras afirmaram não ter mais interesse em participar da pesquisa.

Essa oscilação da participação das crianças nas atividades oferecidas pelo centro social já havia sido relata por um dos voluntários do lugar. Algumas crianças tinham baixa frequência nas atividades, o que fazia com que os voluntários, muitas vezes, fossem buscá-las em casa. Diferente de realizar pesquisa na escola, onde a frequência das crianças é relativamente maior, no centro social era preciso, muitas vezes contar com a sorte. Com isso, o processo de pesquisa de campo precisou ser prolongado, já que ocorreu de várias vezes as crianças não estarem lá para a realização das conversas.

Das 10 crianças que eu tinha o contato, apenas quatro meninas mantiveram o interesse de participar do projeto. Passei, então, a procurar outras crianças na comunidade para participar da pesquisa. Fui informada que as atividades que poderiam ter crianças com a faixa etária que procurava seriam as aulas de *surf* e o projeto Ciranda do Aprender¹⁶. As atividades do projeto Ciranda do Aprender ocorriam durante a tarde e contava com um número fixo de crianças. No entanto, as crianças cumpriam os requisitos para participar da pesquisa já estavam participando, pois também fazem parte da catequese.

Fui às aulas de *surf*, que aconteciam de segunda a sexta no período da tarde. O centro social era o ponto de encontro dos alunos que de lá desciam para a praia. A aula tinha início às 15h, mas desde as 14h os alunos já estavam pelo centro à espera do professor. A turma era, predominantemente, composta por adolescentes entre 13 e 16 anos, mas entre eles havia duas crianças de 12 anos, um menino e uma menina. Eles ficavam todos juntos, próximo à entrada do centro, ansiosos pela chegada do professor.

Para me aproximar deles, pedi ajuda a funcionária do centro, que conhece todos pelo nome. Ela prontamente chamou as duas crianças de 12 anos e explicou que eu queria falar com eles. Sem me conhecer direito, pois elas só haviam me visto algumas vezes pelo centro social, as crianças vieram até mim muito desconfiadas. Percebendo isso, me apresentei,

¹⁶ Nome do projeto do Centro Social Lumen que oferece aulas de reforço escolar de português e matemática para as crianças da comunidade

expliquei que estava frequentando o centro social e que estava fazendo um trabalho com as crianças da Catequese. Expliquei então meu interesse de pesquisa e perguntei se eles tinham vontade de participar. Para minha surpresa, rapidamente eles responderam que sim e perguntaram se já iríamos conversar naquele mesmo dia. Expliquei que antes de começarmos a pesquisa, era preciso a autorização dos pais deles. Entreguei para eles os termos para levarem para casa e combinamos de nos encontrar no dia seguinte. No dia seguinte, recebi os termos assinados e tivemos uma conversa rápida sobre quais atividades do centro social eles participavam, onde estudavam e o que gostavam de fazer nos momentos de lazer.

Estive também em outras atividades oferecidas pelo centro social para o público infantil, mas as crianças ou não cumpriam algum requisito para a participação da pesquisa – ter entre 10 e 12 anos, um perfil de rede social e acessar a internet por um dispositivo móvel – ou não tinham interesse de participar. Desse modo, fechamos a quantidade de seis crianças, sendo cinco meninas e um menino. Para apresentá-las de modo mais claro, elaborei uma tabela com algumas informações sobre as crianças.

Tabela 1 – Caracterização das crianças

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES					
Nome	Idade	Mora com quem	Quarto Próprio	Escolaridade	Atividade no Centro Social
Melody	10	Pais e 02 irmãos	Sim	6º ano escola particular	Catequese e Ciranda do Aprender
Lis	10	Pais e irmãos	Compartilhado com a irmã.	5º ano escola pública	Catequese
Monalisa	11	Pais e 03 irmãos, avós, tios, e primos (em média 14 pessoas na casa)	Compartilhado com a irmã.	6º ano escola pública	Catequese
Gabi	12	Pais e 01 irmão	Compartilhado com irmãos.	6º ano escola pública	Surf

Cauê	12	Pais e 02 irmãos	Compartilhado com a mãe e a irmã.	6º ano escola pública	Surf
Mirela	11	Mãe e 02 irmãos	Compartilhado com a mãe.	6º ano escola pública	Catequese

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os nomes aqui apresentados são nomes fictícios, escolhidos pelas próprias crianças para representá-las no texto. As informações aqui apresentadas são relevantes para caracterizar as crianças e vale destacar as colunas “Mora com quem” e “Quarto próprio”. Essas informações são relevantes para indicar com quantas pessoas as crianças compartilham o espaço doméstico e especialmente o quarto, espaço da casa comumente entendido como privado. Como é possível observar na tabela, apenas uma criança tem um quarto próprio, as outras dividem com os irmãos ou com a mãe. Esses elementos serão importantes na reflexão sobre privacidade que será feita no último capítulo.

2.2.3 Conversas com as crianças

As conversas com as crianças aconteceram no Centro Social Lumen nos períodos em que elas estavam participando de alguma atividade na instituição. Devido aos horários das atividades, dividi as seis crianças em duplas para realizar as conversas profundidade. As duplas foram montadas de acordo com a afinidade e a idade das crianças: as meninas que eram da mesma turma da catequese se dividiram em duas duplas e as crianças do *surf* formaram a outra dupla. Desse modo, as duplas formadas foram: Melody e Lis (10 anos), Monalisa e Mirela (11 anos), Gabi e Cauê (12 anos).

Optamos por não utilizar o termo entrevista com as crianças considerando que a estrutura rígida de pergunta-resposta pudesse deixá-las inibidas ou até mesmo constrangidas. Assim, elas foram convidadas para participar de uma conversa e não de uma entrevista formal. Apesar de utilizarmos um roteiro com as temáticas pré-definidas, nosso contato com as crianças esteve mais próximo da conversa, pois foi mais flexível e dialógico do que uma entrevista.

Alguns autores, como Rocha (2008), por exemplo, criticam o uso da entrevista individual com crianças, pelo menos como metodologia única. Nesta pesquisa, as conversas

não foram feitas de forma individual, mas em duplas na tentativa de atenuar os possíveis constrangimentos entre pesquisador e crianças. Ainda que as conversas não fossem individuais, algumas posturas foram adotadas para minimizar, ao máximo, algum constrangimento ou prejuízo às crianças. A primeira delas foi a de não utilizar um roteiro impresso no momento da conversa com elas, desse modo foi possível diminuir a sensação de entrevista e aproximar a estratégia de uma conversa informal, além de não deixar a criança ansiosa pela quantidade de perguntas. O roteiro estava disponível no meu celular, caso fosse necessário consultá-lo em algum momento da conversa. Outra postura adotada foi a de não sentar frente a frente, mas lado a lado, na tentativa de não assumir a postura de interrogador e fazer com que as crianças buscassem respostas corretas.

Rocha (2008) pondera que a entrevista com criança não é adequada, pois provoca constrangimento de várias ordens – geracionais, de classe, gênero etc. – além de manter relações hierárquicas de poder. Apesar de concordar que o uso da entrevista individual não é a melhor estratégia com criança, pelo menos não como única, argumento que relações de poder também estão presentes no uso de outras metodologias, de forma mais visível ou não. No uso de desenhos, por exemplo, a criança tem liberdade para desenhar o que deseje, mas cabe ao pesquisador o “poder” de interpretá-los. No uso de grupos de discussão, é certo que as crianças se fortalecem na presença de seus pares, mas também o pesquisador assume o papel de condutor. Desse modo, ao invés de apontar uma estratégia como totalmente inadequada, considero mais apropriado discutir e assumir as relações de poder presentes em qualquer processo de pesquisa e tomá-las como parte dos dados produzidos.

As conversas duraram em torno de 40 minutos a uma hora, em uma sala do centro social, e eram captadas com gravador de áudio. No início, as crianças reagiram ao gravador de formas distintas. Algumas pediam pra escutar suas próprias vozes, outras ficavam tímidas e falavam baixo, na tentativa de não terem as vozes captadas pelo aparelho. Senti, então, a necessidade de explicar novamente qual era a razão de usar o gravador. Expliquei que as informações que elas estavam me dando eram muito importantes para o meu trabalho e que não teria condições de anotar ou memorizar tudo, então estava usando o gravador para me ajudar. Enfatizei que ninguém, além de mim, escutaria aqueles áudios e que, portanto, elas não precisariam se preocupar. Com tempo, elas ficaram mais relaxadas com o gravador e, em alguns momentos, até esqueciam que estavam sendo gravadas.

As conversas foram realizadas em três momentos, divididas por subtemas: a) caracterização das crianças e consumo midiático, b) percepções gerais sobre público e privado e c) exposição de si nos *sites* de redes sociais. Para facilitar a conversa, antes de iniciar com as

questões, utilizei dinâmicas para introduzir a temática daquele encontro. Desse modo, o uso de dinâmicas também foi uma estratégia metodológica, pois ao conversar com as crianças em grupo, nos deparamos com uma dificuldade: muitas vezes elas não levam a sério aquele encontro, respondem a primeira coisa que vem à cabeça ou simplesmente repetem o que outras crianças falam. Assim, era muito fácil que elas se distraíssem com conversas paralelas e brincadeiras entre elas. As dinâmicas, portanto, foram pensadas como uma oportunidade de motivá-las a participar da conversa. Além disso, elas já introduziam algumas questões importantes para a pesquisa.

No primeiro encontro, realizamos uma dinâmica com ícones de aplicativos de internet para que as crianças pudessem identificar a que se referiam e dizer quais daqueles aplicativos elas conheciam e se deles faziam uso. Os ícones escolhidos foram os dos aplicativos: *Facebook, Instagram, Whatsapp, Twitter, Snapchat, Gmail, Google, YouTube, Mozilla, Internet Explorer e Google Chrome*. Durante a dinâmica, as crianças se animavam quando conheciam os aplicativos e, às vezes, recriminavam o colega que não conhecia. Permiti que eles discutissem entre si a razão de conhecerem ou não aquele aplicativo, mas solicitava à criança que conhecia que explicasse ao colega como aquele *site*, rede social ou navegador funcionava. Assim era possível perceber o nível de conhecimento que as crianças tinham sobre os aplicativos e quais usos faziam deles.

A dinâmica do segundo encontro foi relacionada com o uso de imagens de rede social. Levei uma moldura feita de papelão, como um porta-retratos, para que pudéssemos refletir sobre as fotos de perfil em *sites* de redes sociais. Pedi às crianças que, usando a moldura, reproduzisse como elas achavam que deveria ser uma foto de perfil. Essa foi a dinâmica que levou mais tempo, pois as crianças se identificaram com a atividade e permaneceram muito tempo fazendo poses e argumentando entre si quais eram as melhores. Com essa dinâmica foi possível observar quais eram os tipos de fotos que elas mais gostavam de ver e de produzir.

A dinâmica do terceiro encontro tinha o objetivo de classificar imagens como públicas ou privadas. Apresentei às crianças fotos de pessoas em diferentes situações (com família, amigos, *selfie*¹⁷, com a farda da escola, em frente sua casa e de biquíni). As crianças podiam analisar os conteúdos em conjunto e decidir quais deles seriam considerados como conteúdos privados e quais eram considerados como públicos.

Após a realização das conversas, propomos uma pequena oficina sobre uso seguro da internet com as crianças, tendo em vista as dificuldades, apresentadas por elas, de realizar

¹⁷ Palavra *em inglês*, junção do substantivo *self* (eu, a própria pessoa) e o sufixo *ie*, que significa uma fotografia que alguém tira de si mesmo, em geral com *smartphone* ou *webcam*.

algumas atividades na internet e de compreender alguns aspectos das plataformas digitais, como será apresentado mais adiante. Nosso propósito foi o de abordar algumas das lacunas identificadas no relato das crianças e, junto com elas, explorar as funcionalidades dos *sites* de redes sociais.

Dois aspectos contextuais, entretanto, dificultaram a realização da oficina planejada com as crianças. O primeiro aspecto foi o fato da presença das crianças nas atividades do centro social e também da pesquisa oscilar. O segundo aspecto diz respeito à estrutura do centro social que, no momento da pesquisa, não contava com conexão à internet.

Na data marcada para a oficina, apenas duas meninas apareceram. Como as crianças se conheciam e conviviam semanalmente, indaguei se as meninas sabiam a razão das demais crianças não terem aparecido, mas elas não souberam responder. Como já foi relatada, a presença das crianças nas atividades variou, o que não caracteriza esse fato, portanto, como um caso isolado.

Mesmo com duas crianças, tentamos realizar a oficina, mas a infraestrutura do centro social dificultou a realização da atividade. Por não contar com conexão, a oficina aconteceu muito mais como a exposição de dados e informações, por meio de uma apresentação em slides, do que uma exploração mais ativa das interfaces dos *sites* de redes sociais. Apresentamos às duas meninas um conjunto de dados sobre os usos que as crianças brasileiras fazem da internet para que elas observassem o quanto seus usos estavam em consonância com os de outras crianças espalhadas pelo país.

Além disso, assistimos a alguns vídeos sobre os riscos e as oportunidades presentes no uso dos *sites* de redes sociais, para que elas pudessem refletir sobre suas publicações na rede. Os vídeos despertaram o interesse das crianças, muito mais do que a apresentação de dados, já que exemplificavam melhor o contexto e a temática que estava sendo abordado por nós durante aquele período. Os comentários feitos pelas meninas sobre os vídeos e os dados de pesquisa foram gravados, mas não foram utilizados diretamente nesta pesquisa, mas colaboraram para a construção deste texto.

Nosso tempo para realizar a atividade foi curto e, dessa forma, não conseguimos concluir todas as atividades que haviam sido pensadas. Tínhamos a pretensão de explorar as interfaces das páginas do *Facebook* e, junto com as crianças, ir pontuando a utilidade de algumas funções da plataforma, mas o tempo e a impossibilidade de conexão inviabilizaram a atividade.

Considerando o compromisso do pesquisador em fazer uma devolução de dados aos participantes da pesquisa (KRAMER, 2002), a proposta de oficina será mantida e utilizada

como recurso para apresentar às crianças os dados da pesquisa. Devido ao limite da condição de acesso à internet no local, vamos procurar montar uma estrutura de oficina que não necessite de conexão.

Além do compromisso em apresentar os dados da investigação, o pesquisador na pesquisa com crianças deve assumir outros compromissos e posturas. Esses aspectos, bem como suas implicações, serão discutidos no próximo tópico.

2.3 Pesquisa com crianças

As pesquisas no campo da infância, ao longo do século XX, estavam prioritariamente interessadas em descrever e explicar as mudanças que deveriam acontecer com crianças, na perspectiva do desenvolvimento, a fim de que elas pudessem superar a condição “infantil” (CASTRO, 2008). Desse modo, as pesquisas eram muito mais “*sobre*” as crianças e não “*com*” elas. Como aponta Colonna (2012), a mudança de perspectiva teórico-metodológica da pesquisa “*sobre*” crianças para a “*com*” crianças se deve a dois importantes pontos de referência: a Convenção dos Direitos das Crianças, aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e o surgimento de um novo paradigma da Sociologia da Infância (JAMES & PROUT, 1990). Assim, o campo da Sociologia da Infância assumiu o importante desafio, de promover enfoques teórico-metodológicos que considerassem as crianças atores sociais (CHRISTENSEN; JAMES; JENKS, 2000).

De acordo com James & Prout (1990), um novo paradigma da infância significa envolver-se no processo de reconstrução do conceito de infância na sociedade. Os autores alertam para o fato de que as ciências sociais não possuem um discurso neutro sobre a infância, e que este se converte em fator ativo na sua construção e reconstrução. Desse modo, reconhecemos a infância como socialmente construída, ou seja, os modos de vê-la e compreendê-la variam de acordo com valores culturais, sociais e históricos.

Com base nesse enfoque teórico-metodológico, pesquisadores de diversos países deixaram de considerar as crianças como objetos em suas pesquisas e passaram a considerá-las como sujeitos e colaboradores na produção de conhecimento (COLONNA, 2012). Assumimos nesta dissertação a perspectiva que considera a criança sujeito e que procura ampliar suas vozes, olhares e participação na pesquisa.

As pesquisas que consideram as crianças como atores sociais devem respeitar o modo como elas, inseridas em seus contextos específicos, constroem e reconstróem os processos de

socialização, como compreendem e interpretam suas experiências. Ou seja, compreender a infância como categoria e as crianças como sujeitos em interação com outras crianças, jovens e adultos. Afinal, como apresenta Castro (2008), as crianças são detentoras de um saber prático sobre o que é ser criança e elas estão legitimadas a falar sobre suas experiências. A autora alerta ainda que, considerar a criança como ator social, implica reconhecer que o processo de pesquisa conta com dois parceiros na produção de conhecimento: o adulto e a criança. As próprias crianças são, portanto, eleitas sujeitos da investigação, já que são cidadãos e estão envolvidas na construção das suas vidas e da sociedade, com base em condições e competências particulares (JAMES & PROUT, 1997).

Considerar a criança como ator social, independente da abordagem metodológica escolhida pelos pesquisadores da infância, é um pressuposto incontornável. Essa ideia dialoga diretamente com o que postulam James & Prout (1990) sobre as crianças serem encaradas na pesquisa *in their own right*, ou seja, em si, como sujeitos de direitos e atores sociais competentes e não apenas como seres em devir.

No entanto, assumir a postura, de considerar a criança como sujeito da investigação, não é tarefa simples e requer que enfrentemos alguns desafios. Delgado e Müller (2005), discutem três desafios a serem superados na pesquisa com crianças: a lógica adultocêntrica, a entrada no campo e as questões éticas. Vale ressaltar que, no que concerne às relações de poder, a desigualdade presente na relação adulto e criança atravessa essas dimensões. Ao longo desse tópico, refletiremos, pois, sobre esses aspectos, já que eles representam um exercício constante de enfrentamento dos nossos posicionamentos de pesquisadores em relação às crianças, e problematizaremos o modo como eles estiveram presentes no nosso processo investigativo.

Buscar romper com a lógica adultocêntrica significa pensar nas crianças em seus contextos e procurar captar as visões das crianças sobre os assuntos e não simplesmente reproduzir a dos adultos. Além disso, não se devem usar as falas das crianças para produzir evidências que comprovem apenas o caráter infantil e imaturo desse período da vida (DELGADO, MÜLLER, 2005). Kramer, Barbosa e Da Silva (2005), citando Matisse (1983), argumentam que o pesquisador precisa se colocar do ponto de vista da criança, para que assim, veja o mundo com os olhos dela. Isso possibilita que o pesquisador, deslocando-se do olhar adulto, possa, por meio das falas das crianças, entender o mundo social e cultural da infância.

Um modo de enfrentar a desigualdade presente na relação entre adulto criança é valorizar as questões que são relevantes para as crianças e não apenas para o pesquisador.

Quanto mais se interessam pelas questões abordadas, mais espontâneas elas são, provocando, de algum modo, uma identificação com a pesquisa.

A desigualdade na relação entre adulto e criança se evidencia mais claramente em alguns espaços institucionais, como, por exemplo, no ambiente escolar. Em um primeiro momento, é inevitável associar a figura do pesquisador à instituição. Em pesquisas realizadas nas escolas¹⁸, somos apresentados pelos professores ou coordenadores pedagógicos e, em geral, as conversas são realizadas nas salas de aula. Como a escola é um local conhecido pelas crianças, que faz parte do seu cotidiano, elas podem se sentir mais a vontade para conversar com os pesquisadores, já que eles são legitimados pela instituição, naquele ambiente. Por outro lado, o lugar do professor pode estar carregado de uma noção de autoridade e hierarquia que é interessante romper na pesquisa, como por exemplo, a noção de que existem respostas certas a serem dadas às questões.

No ambiente da periferia, especificamente no centro social, essas relações também se estabelecem, ainda que em escala menor. Não podemos ignorar que os voluntários e funcionários do centro social desempenham também um papel de autoridade perante as crianças, mas é uma autoridade diferente da do professor. Como os voluntários têm mais proximidade com as famílias que vivem na Comunidade 31 de Março, as crianças se sentem mais à vontade com eles.

A minha estada em campo me fez perceber que a autoridade que mais se coloca em relação às crianças no bairro é a autoridade parental. Nos relatos das crianças, a figura da mãe está presente como alguém que regula e pune determinadas ações praticadas por elas. Alguns diálogos entre mães e filhos foram presenciados por mim, durante o processo de pesquisa. Em muitos deles, foram proferidas, pelas mães que frequentam o espaço, frases como “quem manda é eu”, “menino não tem querer”. Essas frases demonstram a postura que os pais têm em relação aos filhos e apontam que a opinião das crianças, em geral, não é valorizada naquele contexto. Tendo em conta essa realidade e os pressupostos conceituais já referidos, assumimos o desafio de que as crianças sentissem suas opiniões valorizadas e respeitadas no processo de pesquisa.

Outro desafio foi também o de facilitar a aceitação do pesquisador no campo e negociar o tempo disponível para a realização da pesquisa. Lidamos, ainda, com o desafio de observar as crianças no tempo livre, de modo a poder relacionar os usos das mídias digitais e suas conexões com a questão da privacidade de conteúdos pessoais, de amigos e/ou de outros

¹⁸ Refiro-me a essa questão com base nas experiências de pesquisa vivenciadas junto ao GRIM UFC (Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Juventude e Mídia).

em situações de lazer, nas quais elas estariam supostamente mais livres para fazer essas escolhas.

Durante as conversas em grupo sobre privacidade, observamos que as crianças assumem, em determinados momentos, discursos críticos ou normativos na tentativa de responder ao que é esperado pelo pesquisador. Isto porque, como problematiza Fantin (2009, p.62), durante a entrevista, as crianças vão negociando informações, ou seja, “a relação de poder na pesquisa acontece em mão dupla: do pesquisador sobre o grupo e do grupo para o pesquisador”. Quando passamos a conversar com elas sobre assuntos que as tocam, como o uso das mídias, essa relação de desigualdade vai se atenuando. Girardello e Orofino (2002), em suas pesquisas de recepção com crianças, argumentam que ao conversar com elas sobre o uso das mídias, as crianças podem ter a percepção de que estão falando de algo que sabem mais que os adultos. No caso dos usos dos dispositivos móveis, por exemplo, isso é bastante evidente. Ao darmos ênfase à fala das crianças, estamos buscando reconhecê-las como agentes sociais que têm capacidade para comunicar e realizar trocas culturais.

Na pesquisa qualitativa, é fundamental a ampliação do termo ouvir, pois as pessoas se expressam de diversas formas, não apenas de maneira oral, mas também por expressões gestuais e faciais. No caso específico da pesquisa com crianças, é necessário ter atenção às diferentes linguagens e aos limites no grau de compreensão que podemos alcançar, pois é possível que, na ausência de vocabulário as crianças recorram mais facilmente aos gestos. O maior desafio da pesquisa é “estar atento, com olhos e ouvidos abertos para ler, ver e escutar tudo, para captar os não-ditos, as múltiplas vozes, para estranhar o diferente de mim” (LEITE, 2005, p.78).

Rocha (2008) nos faz lembrar que, ao ouvir as crianças, não estamos em busca de reproduzir as culturas dominantes, mas, por meio da escuta, conhecer um ponto de vista diferente do que é possível analisar no mundo adulto. A fala das crianças, no entanto, não deve ser absolutizada e considerada autônoma. Muitas vezes, as crianças têm a preocupação de responder de acordo com a expectativa do adulto. Isso se reflete nas falas delas, receosas, muitas vezes, em dar a resposta supostamente correta ou socialmente esperada, mesmo quando os (as) mediadores (as) alertam de que todas as respostas são válidas. Além disso, deve-se considerar que “a fala de uma criança é claramente fragmento de um enredo mais amplo, que ela protagoniza com os outros” (MARTINS, 1991, p. 58).

Em se tratando de pesquisa com crianças, outro aspecto fundamental diz respeito à dimensão ética, que garante à criança o direito de decidir participar ou não da pesquisa. Do ponto de vista da Sociologia da Infância, a investigação com crianças constrói-se a partir do

cuidado em assegurar os aspectos éticos e proteger os participantes. Fernandes (2005) apresenta um “roteiro ético” de pesquisa com crianças que abrange a seleção dos participantes, o consentimento de participação e a compensação. No tópico anterior, tivemos a oportunidade de detalhar como esses pontos foram explorados na pesquisa.

A negociação com as crianças de quais serão os aspectos e etapas da investigação, os objetivos, a entrada em campo, a coleta de dados etc., também envolve uma questão ética (DELGADO, MÜLLER, 2005). Na perspectiva de Alderson (2005), as crianças também são produtoras de dados e, além de negociar com elas a participação e as etapas da pesquisa, é possível negociar a divulgação das informações obtidas e como será o retorno a partir dos resultados. Para participar da pesquisa, então, é necessário o consentimento dos sujeitos envolvidos e, no caso da pesquisa com crianças, também o consentimento dos responsáveis. Para que o consentimento seja relevante, é importante que se desenvolva em uma relação de diálogo e de confiança entre os sujeitos e o pesquisador, pois o consentimento implica tanto na participação quanto na divulgação dos resultados, de imagens etc. (COLONNA, 2012).

Além desses aspectos, a sensibilidade do pesquisado é um ponto importante para desenvolver uma pesquisa ética. Colonna (2012, p. 156) destaca a necessidade de adaptar o processo de investigação às “pessoas que nela participam e às suas características específicas, características estas que devem ser identificadas no campo e não estabelecidas *a priori*”. Como já foi relatado anteriormente, um dos *a priori* era considerar que as crianças teriam seu próprio celular, mas ao chegar no campo outra realidade foi apresentada. Portanto, é importante que o pesquisador se mantenha aberto ao campo para que as características específicas do grupo estudado sejam consideradas.

Outro aspecto da pesquisa com crianças é a forma como elas são identificadas no texto, que também implica na reflexão de como se dá a participação delas no processo. Kramer (2002) discute a questão da autorização e da autoria na pesquisa sob a perspectiva da ética. A autora recusa-se a utilizar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou primeiras letras do nome porque esse tipo de conduta tende a negar sua condição de sujeito, desconsiderando sua identidade.

Na perspectiva da autora, essa postura revela um anonimato incoerente com o referencial teórico que reconhece a condição de agente da criança, já aqui discutido, que orienta a pesquisa com crianças em pesquisas que se apoiam nesse paradigma da criança como sujeito. Se por um lado o anonimato impede que crianças sejam expostas ou colocadas em situação de vulnerabilidade, por outro lado, não permite que elas tenham sua identidade

afirmada na pesquisa, o que é contraditório com o propósito de considerá-las como sujeitos e valorizar suas falas.

Diante dessas questões, utilizamos nesta pesquisa uma estratégia de identificação apontada por Kramer (2002): uso de nomes fictícios escolhidos pelas crianças participantes. Assim, cada criança pode escolher o nome com o qual seria identificada neste texto e esse momento de escolha descontraído, pois elas falavam sobre os nomes que gostavam e opinavam na escolha dos nomes das outras crianças. Concordamos com a autora ao apontar que, desse modo, as crianças têm condições de se reconhecerem no texto e sem perder a autoria de suas falas.

Estas são algumas questões desafiadoras na pesquisa com crianças que acompanham os pesquisadores durante toda a investigação. Tratam-se de pontos que, muitas vezes, tendem a gerar mais questionamentos do que fornecer respostas. Essa é, contudo, uma discussão que se faz necessária para que as pesquisas no campo da infância sejam mais centradas na criança e para que novas perspectivas metodológicas sejam exploradas.

2.3.1 Identidades da pesquisadora: “tia”, psicóloga e pesquisadora.

A identidade do investigador, sua reflexão sobre ela e o modo como influencia o campo também representam um ponto importante da investigação (COLONNA, 2012). Com base nessa perspectiva, analisar os papéis assumidos pelo pesquisador no campo é um ponto importante a ser considerado na análise dos dados. Nesse subtópico busco refletir sobre as identidades que assumi e/ou a mim foram atribuídas durante a pesquisa de campo.

No primeiro contato com as crianças, fui logo chamada de “tia” por elas, a mesma forma como chamam os voluntários (as) do centro social. É possível, então, identificar que as crianças, desde o momento que nos chamam de “tia (o)”, nos colocam na posição que outros agentes da instituição assumem. Esse aspecto se torna bastante notório quando se realiza pesquisa em escolas. Pois, de certo modo, o professor ocupa uma posição de autoridade, que lhe atribui o lugar de quem tem as respostas certas e que, de certo modo, tem o poder de punir os que oferecem respostas erradas. Apesar de os voluntários do centro não serem exatamente professores, eles também exercem um tipo de autoridade sobre as crianças, como já foi relatado.

A primeira identidade assumida no campo, portanto, foi a de “tia”, de alguém semelhante aos outros “tios e tias” que estavam presentes no centro social. Em alguns momentos eu participei das atividades com as crianças, especialmente da Catequese e do

Ciranda do Aprender, o que serviu para reforçar essa imagem. Essa identidade foi benéfica, inicialmente, pois facilitou a minha aproximação das crianças. No entanto, na sequência da investigação, tentamos romper com ela durante as conversas, de modo que as crianças não ficassem com medo de dar respostas supostamente erradas. As “conversas informações” que tinha com as crianças, durante as visitas ao centro social, colaboraram para reduzir o as implicações dessa imagem de “tia”, pois íamos nos conhecendo melhor.

Já pelos funcionários do centro e por algumas mães, a minha identidade naquele espaço foi associado ao papel de psicóloga. Por mais de uma vez pessoas do centro social se referiam a mim como “a moça da Psicologia”. Nos dias marcados para conversar com as crianças, eu solicitava que a funcionária do centro entrasse em contato com as mães para levá-las ao local. Quando ligava para os responsáveis, ela falava ao telefone: “Oi, é pra avisar que a psicóloga já chegou pra falar com as crianças”. Por mais que a informação fosse corrigida e eu afirmasse que não era psicóloga e sim jornalista, a situação se repetia na semana seguinte.

Desde o primeiro contato com as pessoas do centro me identifiquei como estudante de mestrado em comunicação, então, não entendia a razão dessa confusão. Numa tarde em que as crianças demoraram a chegar, resolvi questionar a funcionária do centro que mais frequentemente se referia a mim como psicóloga. Transcrevi nosso pequeno diálogo no meu diário de campo e comecei a refletir sobre o episódio e sobre o novo papel que estava sendo colocado para mim.

Pesquisadora: Maria, por que você acha que eu sou psicóloga?

Funcionária: É verdade! Eu me esqueço né? (risos) Mas é porque você tem muita cara de psicóloga.

Pesquisadora: Como assim cara de psicóloga?

Funcionária: Não sei explicar (risos).

(Diário de campo, 14/03/2017).

O fato de ter “cara de psicóloga” não era argumento suficiente razoável para me definir como tal. Algo em minhas atitudes em campo pode ter contribuído para essa percepção. Em busca de compreender esse fato, levantei algumas hipóteses para tentar justificar a nova identidade que me foi atribuída em campo.

Para começar, o centro já havia recebido, anteriormente, uma estudante de psicologia para realizar uma atividade de pesquisa com as crianças. Tive acesso a essa informação por meio de um voluntário, um mês depois de ter começado a frequentar o centro social. Então, como isso já aconteceu uma vez, algumas pessoas podem ter associado que as atividades que eu estava desenvolvendo com as crianças fossem semelhantes as que a estudante realizou. O

centro recebeu poucos pesquisadores nos seus dois anos de existência, mas os que se propuseram a realizar pesquisas naquele espaço eram psicólogos. Dessa forma, eu fui a primeira pessoa de outra área que estava pesquisando com aquelas crianças.

Outra hipótese é a de que quem conversa com as crianças ou quem está interessado em escutá-las é o psicólogo. Isso pode ter acontecido pelo meu interesse de falar com as crianças, algo que não é comum naquela comunidade na qual os “adultos típicos” (CORSARO, 2005) não costumam fazer. Nessa perspectiva, para conversar com a criança, o adulto teria algum interesse científico, terapêutico e analítico.

As crianças são constantemente mandadas pelos adultos e costumam cumprir as ordens com prontidão, mas também com um certo orgulho. Pelo resto, os mundos dos adultos e o das crianças permanecem fortemente separados, sendo raras as interações entre adultos e crianças orientadas para a conversa, a troca de ideias e de informações, a brincadeira. (COLONNA, 2012, p. 131)

Como relatado, as crianças e os adolescentes não são muito ouvidas naquele espaço, então meu interesse por suas opiniões e vivências, a tentativa de me aproximar delas e escutar o que tinham a dizer, pode ter sido interpretado como uma prática psicológica. Talvez por associar a conversa com um momento terapêutico, entendendo a escuta do psicólogo como uma escuta atenta e cuidadosa, que busca entender o sujeito. Ocorreu em uma das visitas ao centro, de uma mãe me procurar para pedir orientações de como lidar com filho que, nas palavras dela, “era muito danado, não queria nada”. Novamente precisei reafirmar minha identidade de comunicadora, pois não tinha a intenção de exercer uma função que não competia a minha formação acadêmica.

Ser considerada psicóloga, no entanto, me abriu algumas portas durante o processo de pesquisa, muito em decorrência do papel do psicólogo ser legitimado naquele espaço. Os momentos de conversa com as crianças dificilmente eram interrompidos pelos voluntários e funcionários do centro, pois eles consideravam que aqueles momentos eram muito importantes, quase um momento de terapia mesmo. Além disso, em nenhum momento os funcionários pediram para permanecer na sala durante as conversas.

Além disso, alguns pais, que colocavam mais dificuldade em levar as crianças ao centro nos dias marcados, mudaram de atitude quando a funcionária entrou em contato informando que a “moça da psicologia estava esperando”. Assim, o papel de psicóloga permitiu que as minhas conversas com as crianças atingisse uma relevância maior, sendo incentivada pelos adultos. Vale ressaltar que, em nenhum momento, identifiquei nas crianças essa percepção. Para elas, eu assumi muito mais o papel de “tia” e de pesquisadora.

Por fim, o meu papel de pesquisadora foi identificado pelas pessoas que tive contato no centro social, afinal meu interesse de pesquisa foi apresentado à comunidade desde o início. Então, as crianças também me enxergavam como alguém que era estudante, assim como elas, e que estava fazendo um trabalho para a Universidade. O elemento mais característico do papel de pesquisadora era o gravador de áudio. Sempre que as crianças me viam com ele interpretavam que aquele era o momento sério da nossa conversa e faziam algum comentário do tipo “agora ela vai gravar nossa voz para escrever sobre a gente” (MELODY, 10 anos). Nesse sentido, elas tinham a dimensão que a gravação servia para escrever um texto, um trabalho que estavam sendo realizado com a ajuda delas.

Durante o processo de pesquisa, portanto, fui tentando desconstruir algumas imagens, como a imagem da psicóloga, e tentado construir uma imagem de alguém próximo das crianças. Todos os papéis desempenhados no campo influenciaram a minha relação com as crianças, e, em alguns momentos, eu procurava me colocar numa posição intermédia. Não é possível assegurar, no entanto, que esses tenham sido os únicos papéis desempenhados por mim que foram interpretados pela comunidade, mas foram os que os dados empíricos revelaram.

3 INFÂNCIA NO CONTEXTO DIGITAL

Parcela expressiva das crianças brasileiras já são usuárias de internet, apropriando-se das *TICs* no seu cotidiano e estabelecendo interações sociais diversas nos ambientes digitais. Antes de abordar como elas compreendem a privacidade *online* e suas formas de lidar com a exposição de si na internet, consideramos importante problematizar minimamente os conceitos de infância e a noção de que as crianças são nativas digitais, que possuiriam supostamente habilidades digitais quase inatas.

Após essa reflexão inicial, abordaremos os usos que as crianças participantes dessa pesquisa fazem dos dispositivos móveis, apresentando as singularidades desses usos e as atividades *online* que elas realizam com os celulares. Ao fazê-los, entendemos estar revisitando certos modos de ver a infância e problematizando, com base em experiências reais de crianças brasileiras moradoras da periferia, o conceito de nativos digitais. Desse modo, a reflexão acerca da privacidade que será feita no capítulo a seguir, já colherá os frutos dessa reflexão.

3.1 Conceitos de infância e culturas infantis

O discurso moderno classificou a criança como frágil, inocente e imatura. Marcadas pelas noções de despreparo e inocência, as crianças precisariam atender às exigências da modernidade de aprendizagem e socialização para dar lugar ao adulto preparado (CASTRO, 2002). Com base nisso, podemos dizer que a noção de infância é marcada por uma ideologia que serve para manter as relações modernas entre os adultos e as crianças sob controle. “As definições adultas da infância são concebidas para proteger e ao mesmo tempo controlar as crianças” (BUCKINGHAM, 2000, p. 27). O autor argumenta que as definições de infância não podem ser neutras já que estão focadas, principalmente, no que as crianças não são capazes de fazer, em comparação com os adultos.

Dessa forma, a criança é vista como aquela que ainda não é capaz de fazer certas atividades, é considerada aquela que “virá-a-ser” e aquela que não apresenta competências no presente. A infância é definida, portanto, como uma “fase preparatória para etapas seguintes quando, então, ingressaria no mundo produtivo”. (CASTRO, 2002, p.22). A condição de despreparo e inocência da criança é vista, então, como uma característica da infância que deve dar lugar ao adulto preparado com domínio de si. Como foi relatado no capítulo anterior, na

Comunidade 31 de Março, algumas crianças, ao mesmo tempo em que têm suas opiniões desconsideradas pelos adultos, são responsáveis o suficiente para cuidar dos irmãos mais novos.

A visão da infância como um período da vida, aponta Qvortrup (2010), é fundamentada no desenvolvimento infantil, que considera os fatores que fazem o indivíduo transitar da imaturidade à maturidade, da incompetência à competência, da incapacidade à capacidade, entre outros. Após passar por esse período a criança estaria preparada para integrar a sociedade. “As crianças são dessa forma, por definição, excluídas da sociedade, uma vez que a sua integração a esta marca o fato da sua infância ter chegado ao fim” (QVORTRUP, 2010, p.636). O autor questiona essa ideia, de que a criança não é um membro da sociedade, afirmando que essa ideia toma como referencia a uma sociedade adulta.

Já os estudos sociais da infância, em especial a Sociologia da Infância, consideram as crianças como agentes sociais, produtoras de cultura na relação com os seus pares e com os adultos, reconhecendo a infância como uma categoria construída historicamente.

Considerar as crianças atores sociais implica, necessariamente, reconhecer a capacidade de produção simbólica e a constituição de suas crenças e representações em geral, em sistemas organizados: culturas, as culturas infantis – em sua pluralidade de saberes, percepções, símbolos, experiências, significações... Exatamente o que não nos permite falar em cultura, mas culturas; em criança, mas crianças. (SOUZA, 2014, p.07)

Com base nessa visão, a infância transforma-se constantemente assim como a idade adulta e a velhice. Qvortrup (2010) alerta, no entanto, que essas mudanças não podem ignorar a existência da infância como uma categoria estrutural. O autor discute que, em termos estruturais, a infância não é transitória, ela é permanente.

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p.637).

Pensar a infância como uma construção social e histórica e não como universal e natural, mas formada por fatores sociais e culturais de várias sociedades, é uma das características chave do novo paradigma da Sociologia da Infância (JAMES; PROUT, 1997). A existência de uma pluralidade de culturas infantis é discutida por autores desse campo de estudo, como Alan Prout, Manuel Sarmiento e Manuel Pinto. A crítica desses autores à posição passiva da criança na cultura levou a um novo paradigma, no qual as crianças devem

ser vistas como agentes sociais que constroem suas vidas, a das pessoas que estão ao seu redor e das sociedades em que vivem e não estão presas à condição de sujeitos passivos.

William Corsaro, por exemplo, discute as culturas infantis com o foco na cultura de pares. O autor utiliza o termo “pares” para se referir a um grupo de crianças que passa tempo junto quase todos os dias, como crianças da mesma turma da escola, por exemplo. Para ele “as crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas” (CORSARO, 2011, p.127). Apesar de desempenharem um papel ativo na produção cultural, argumenta o autor, as crianças geralmente ocupam posições subordinadas. Um exemplo disso foi identificado na pesquisa de campo, como foi relatado no capítulo anterior. O fato das opiniões de algumas crianças ouvidas na pesquisa, muitas vezes, não serem consideradas pelos pais é indicador dessa posição de subordinação frente a eles.

Corsaro propõe o conceito de reprodução interpretativa, onde “as atividades das crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas de pares são tão importantes quanto sua interação com adultos” (2011, p. 129). A reprodução interpretativa envolve três tipos de ação infantil: a) a apropriação de informações e conhecimentos oriundos do mundo adulto; b) a produção da cultura de pares e a participação na mesma; c) e a reprodução da cultura dominante (adulta).

Nesse sentido, Sarmiento (2003) também postula que as culturas infantis expressam a cultura da sociedade na qual as crianças estão inseridas, no entanto, elas as produzem de modo diferente dos adultos.

A pluralização do conceito significa que as formas e conteúdos das culturas infantis são produzidas numa relação de interdependência com culturas societais atravessadas por relações de classe, de gênero e de proveniência étnica, que impedem definitivamente a fixação num sistema coerente único dos modos de significação e acção infantil (SARMENTO, 2003, p.4)

As culturas da infância, portanto, são constituídas pelas formas culturais criadas pelos adultos para as crianças e produzidas também por aquelas. Sarmiento (2003) aponta alguns exemplos de formas culturais produzidas pelos adultos e que estão inseridas no cotidiano infantil. São eles: a cultura escolar e os produtos mercadológicos como brinquedos e jogos. Esses produtos adquirem eficácia à medida que estão em sintonia com o imaginário infantil e geram empatia com o público.

A lógica de produção desses produtos, contudo, é definida por interesses predominantemente adultos, de caráter mercadológico. O autor cita os filmes da Disney, a boneca *Barbie* e o desenho *Pokémon* como exemplos de produtos universais que se tornaram

referência no mercado infantil. Desse modo, as culturas infantis estariam cada vez mais marcadas por padrões comerciais. Como argumentam Steinberg e Kincheloe (2004), a infância não seria mais produzida apenas pelas culturas locais, mas também seria inventada por adultos e pelas grandes corporações, formando assim uma cultura corporativa da infância.

Corsaro (2011) também traz contribuições importantes para abordar as formas culturais produzidas pelos adultos para as crianças, diferenciando-as entre a cultura material da infância e a cultura simbólica da infância. Como cultura material da infância, por sua vez, o autor considera artefatos como livros, vestuário, brinquedos e ferramentas artísticas. Corsaro (2011) ressalta que os brinquedos são, geralmente, mais referidos como exemplos da cultura material da infância, sendo foco de diversas pesquisas.

Como formas simbólicas, o autor cita a comunicação midiática dirigida à infância, a literatura infantil, os valores míticos e lendas. Apesar das informações originárias das formas simbólicas serem produzidas por adultos, “as crianças rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares” (CORSARO, 2011, p.134). Sarmiento (2004, p.12), por sua vez, postula que o debate não deve focar no fato das crianças produzirem sentidos autônomos, mas em considerar que essas significações são estruturadas e consolidadas em sistemas simbólicos padronizados, dinâmicos e heterogêneos, ou seja, em culturas. Desse modo, as crianças produzem sentidos específicos e, por conseguinte, diferente dos adultos.

Sarmiento (2004) apresenta quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interação está presente nas culturas infantis, pois as crianças estão em contato com diversas realidades, das quais vai aprendendo valores que contribuem para a formação de sua identidade. Para isso, contribuem a interação com a família, com os pares, com os professores e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares.

O autor destaca que a ludicidade é um traço fundamental das culturas infantis. Com efeito, “a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p.16). Por isso, que as brincadeiras acompanham as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

Em relação à fantasia do real, o autor postula que o “mundo do faz de conta” faz parte da construção da visão de mundo das crianças e da atribuição do significado às coisas. O autor postula que, nas culturas infantis, este processo de imaginação do real é importante para constituir a inteligibilidade das crianças.

O último eixo apresentado por Sarmiento (2004) é a reiteração. Para o autor, o tempo da criança não é, necessariamente, um tempo linear, mas é capaz de ser reiniciado e repetido.

A criança constrói os seus fluxos de (inter)acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“ agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“ e depois...e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“ pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquire-se a competência da interacção: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos (SARMENTO, 2004, p.17).

Esses elementos, portanto, são importantes para entendermos as culturas infantis. Na investigação com as crianças da Comunidade 31 de Março, foi possível identificar de maneira mais clara os dois primeiros eixos apontados pelo autor: a interatividade e a ludicidade. Quando elas interagem com os familiares, com os voluntários do centro social e com as demais crianças da comunidade, estão colaborando para a elaboração e manutenção das culturas infantis. O mesmo ocorre quando, algumas crianças desempenham atividades domésticas como cozinhar ou cuidar dos irmãos mais novos, como foi relatado no capítulo anterior.

Em relação à ludicidade, a convivência e as conversas com as crianças foram reveladoras de que algumas brincadeiras tidas como convencionais da infância, como brincar de pega-pega com os amigos, fazem parte do cotidiano delas. Nas visitas à comunidade, era comum ver crianças brincando na rua e nas proximidades do centro social, revelando que essas brincadeiras eram realizadas também no espaço público.

MONALISA: Gosto de brincar, me divertir. Brincar de carimba, eu fico mais brincando aqui no parquinho mesmo.

CAUÊ: Às vezes eu vou lá pra praia, tomar banho, surfar.

LIS: Eu fico brincando de correr.

MELODY: Mas às vezes eu saio pra brincar com a minha prima e o meu irmão.

Conversamos com elas sobre suas formas de brincar para, além de conhecê-las melhor, observar se os dispositivos móveis estavam presentes nessas atividades. Quando indagamos sobre o que elas faziam no tempo livre, além das brincadeiras supracitadas, as crianças relataram a atividade “mexer no celular”. Essa atividade, no entanto, era realizada, predominantemente, no espaço privado da casa. Não era comum ver crianças transitarem pelas ruas e até mesmo pelo centro social com os dispositivos móveis.

MIRELA: Mexer no celular.

Pesquisadora: Tem mais alguma coisa que tu gosta de fazer?

MIRELA: Não tia, só isso mesmo. Só ficar no celular

GABI: Quando eu tô de férias, eu acordo um pouco tarde, fico mexendo no celular, tomo banho, almoço e volto pro celular. Ou então eu venho pra cá, pro *surf*.

LIS: Só fico deitada. Pronto. E também mexo no celular.

MELODY: Mexo no celular.

Com base nos dados nacionais da pesquisa TIC *Kids Online 2015*, mas também tendo como referência as falas das crianças ouvidas, é fácil reconhecer que as culturas infantis também são marcadas pela presença das mídias. Como postula Belloni (2013), com a internet, especialmente, as culturas infantis e juvenis são marcadas pela presença de imagens. Para ela, as culturas jovens são fundamentalmente audiovisuais, já que as novas formas de aprender das crianças no convívio com as tecnologias de informação e comunicação (TIC) passam cada vez mais pelas imagens. Voltaremos a essa questão mais adiante.

No próximo tópico, abordaremos a noção de nativos digitais. Essa denominação tem sido amplamente atribuída às crianças e jovens e bastante referida na mídia. Como buscaremos problematizar, essa terminologia acaba por generalizar e supervalorizar determinadas habilidades de uso das TICs, minimizando as dificuldades enfrentadas pelas crianças ao lidar com elas.

3.2 A noção de crianças como nativos digitais

Novas formas de vivência da infância se constituem e novos espaços de conexões e interações são criados, em particular em rede, entre crianças e tecnologias, como a internet (PROUT, 2000). De modo cada vez mais intenso, as crianças utilizam a internet no seu cotidiano e incorporam, gradativamente, novas tecnologias de acesso como celulares e *tablets*. O uso desses dispositivos móveis tem transformando as práticas sociais e culturais das crianças e dos jovens, alterando a forma como eles se relacionam com a família, com os amigos e com a própria tecnologia (FANTIM, 2016).

Frequentemente denominadas pelas instituições de comunicação como “infância digital”, “crianças high-tech¹⁹”, as crianças hoje são qualificadas pela mídia como

¹⁹ Disponível em <http://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2012/10/criancas-high-tech-do-am-optam-por-presentes-como-games-e-tablets.html>.

supostamente mais inteligentes que as crianças de outras épocas e, até mesmo, mais inteligentes que os adultos de sua própria época. Gerações *online*, nativos digitais, geração Y, etc., são alguns dos termos usados na tentativa de denominar uma geração, nascida na era da informática, que seria preparada para dominar, pelo menos de forma instrumental, a tecnologia e de manter uma relação com ela que alguns adultos não são capazes de alcançar.

Os termos “nativos digitais” (PRENSKY, 2011) e “geração net” (TAPSCOTT, 2010), que se tornaram populares no início dos anos 2000, sugerem que crianças e jovens teriam habilidades inerentes e que elas lidariam com as novas tecnologias de forma mais eficiente do que as gerações anteriores. Prensky define que os nativos digitais são “crianças que já nascem num mundo caracterizado pela presença das tecnologias e da mídia digital e que isso produziria mudanças em seu perfil cognitivo, que seriam mais rápidas, multitarefas e autorais” (PRENSKY, 2011, p.1).

Essas crianças estariam, portanto, acostumadas a ter acesso à informação de forma rápida e estariam mais propensas a recorrer primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem informações em livros ou na mídia impressa. Levando em consideração as práticas sociais das crianças e adolescentes e, por entender a tecnologia digital como uma linguagem, o autor os descreve como nativos digitais, uma vez que “falam” a linguagem digital desde que nasceram.

Em contraposição a esse tipo de leitura, Buckingham (2008) alerta que é necessário ter cautela com o termo “geração digital” e com a ideia de que os jovens possuem uma afinidade natural e espontânea com a tecnologia que não cabe aos mais velhos. Essas definições consideram que as crianças e jovens dessa geração formam um grupo homogêneo, desconsiderando diferenças culturais e socioeconômicas importantes. Na mesma direção, Livingstone (2009) argumenta que a discussão não deve estar centrada no suporte técnico, na tecnologia apenas, mas **deve** levar em consideração as transformações sociais, como os novos modelos familiares, as condições de trabalho, o consumo infanto-juvenil, a relação entre pares etc.

Os autores também questionam o argumento de que crianças e jovens seriam mais ágeis com a tecnologia do que os adultos, que aprenderam a manusear os aparelhos móveis com mais dificuldade. Sobre isso, consideramos que é necessário indagar de quais crianças estamos falando, uma vez que há desigualdade de acesso à internet no Brasil e elas influenciam a formação de habilidades digitais.

A idade do primeiro acesso à internet por crianças e adolescentes também é um aspecto relevante dos usos e apropriações das mídias, que deve ser considerado na formação

de habilidades para lidar com elas. A média nacional do primeiro acesso a internet, de acordo com a pesquisa TIC *Kids Online* 2015 é de 10 anos (CGI, 2016). Enquanto isso nos países participantes do projeto *Net Children Go Mobile 2014*, que colheu dados de 7 países europeus, a idade média foi de 8,5 anos – sendo 6,6 anos na Dinamarca; 7,9 anos no Reino Unido; 8,6 anos na Irlanda e em Portugal; 8,8 anos na Bélgica; 9,1 anos na Romênia e 9,5 anos na Itália (MASCHERONI; ÓLAFSSON, 2014).

No Brasil, esse indicador tem permanecido estável desde a primeira edição da pesquisa TIC *Kids Online*, considerando a margem de erro. Na edição 2015, a idade média do primeiro acesso à rede por crianças e adolescentes foi de 10 anos. Em 2013, foi de 10,1 anos e em 2012 foi de 9,6 anos (CGI, 2016). Nesse contexto, o fator socioeconômico se torna relevante, pois enquanto apenas 16% dos usuários da rede pertencentes a famílias de classes DE tiveram seu primeiro contato com a Internet até os 9 anos de idade, essa proporção é de 36% para as crianças da classe C e de quase metade das crianças e adolescentes das classes AB (49%).

As crianças da Comunidade 31 de Março não lembravam com exatidão a idade do primeiro acesso à internet. Algumas delas associam o primeiro acesso à data em que criaram um perfil no *Facebook*. As crianças relataram ter criados os perfis quando tinham entre oito e nove anos, um pouco abaixo da média nacional. Isso pode indicar que as crianças eram usuárias recentes de internet, já que, no momento da pesquisa, tinham entre 10 e 12 anos.

Ainda que cada vez mais crianças tenham acesso aos computadores, *tablets* e celulares com conexão à internet, nem sempre elas têm consciência sobre seu uso, utilizando as mídias de modo reflexivo. Desse modo, não podemos afirmar que a facilidade com que algumas crianças manuseiam indique que elas saibam “naturalmente” como usar computadores e tecnologias móveis e, muito menos, faz com que elas tenham capacidade de uso crítico destes dispositivos.

Com base nas conversas com as crianças que participaram da pesquisa, observamos em suas falas algumas habilidades necessárias para o uso da internet. Essas habilidades digitais tanto foram instrumentais e informacionais (como baixar e instalar aplicativos, recuperar senhas, apagar histórico do navegador etc.), quanto sociais (o manejo da cultura de pares, a coordenação de atividades por meio das redes, a gestão da exposição de si e dos amigos etc.).

No primeiro encontro que tivemos com elas, realizamos uma dinâmica com o propósito de deflagrar uma reflexão sobre os usos da internet e também para “quebrar o gelo”. Na atividade foram apresentados a elas os ícones de alguns aplicativos digitais, envolvendo

sites, redes sociais e navegadores de internet, para que elas pudessem indicar quais deles conheciam e quais usavam.

Algumas crianças não souberam dizer o nome de três aplicativos: *Google Chrome*, *Twitter* e *Snapchat*, mas foram capazes de dizer qual a utilidade deles. Por essa razão, consideramos que elas foram capazes de identificá-los. Como as conversas aconteciam em duplas, ocorreu também de, quando uma criança não sabia qual era o aplicativo, a outra criança explicava para ela.

Em outras duplas, no entanto, ocorria da criança que conhecia o aplicativo dizer para a que não sabia: “tu não conhece o *Snapchat*?”, por exemplo. Esse questionamento pode ser entendido como um indicativo da naturalização do uso do aplicativo, que se tornou popular entre os mais jovens²⁰. Apesar da afinidade que existia entre elas, foi importante, nesse momento, reafirmar que não havia problema não reconhecer um aplicativo e que não havia resposta certa ou errada. Desse modo, a dinâmica foi prosseguindo na busca não só das indicações de usos da internet, mas também de conquistar a confiança das crianças.

Na tabela abaixo indicamos os aplicativos reconhecidos pelas crianças ouvidas na pesquisa.

Tabela 2 – Identificação dos aplicativos digitais

Aplicativo	Nome					
	Melody	Lis	Monalisa	Mirela	Gabi	Cauê
<i>Facebook</i>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>Whatsapp</i>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>Instagram</i>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>Snapchat</i>	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
<i>Twitter</i>	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim
<i>YouTube</i>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>Google</i>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>Gmail</i>	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
<i>Mozilla</i>	Não	Não	Não	Não	Não	Não
<i>Internet Explorer</i>	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim
<i>Google Chrome</i>	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

²⁰ Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/cidades/com-registros-que-duram-um-dia-snapchat-cativa-celebridades-e-jovens/>. Acesso em: 20/09/2017.

Entre os *sites* de redes sociais, foram reconhecidos pelas crianças: *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*. O site de buscas *Google* e a plataforma de vídeos *YouTube* também foram facilmente identificados por elas. O *Snapchat*, rede social mais recente em comparação com as demais, foi reconhecido apenas pelas crianças mais velhas, porém elas afirmaram não ter um perfil no aplicativo. O *Twitter* foi identificado apenas pelas crianças de 10 e de 12 anos.

Praticamente todas as crianças identificaram o *Gmail*, com exceção de Lis. No entanto, não demonstraram competências no uso do *e-mail*, ferramenta utilizada por elas apenas para a instalação de aplicativos no celular, inscrição e habilitação de conta nos *sites* de redes sociais.

MIRELA: Eu fiz um e-mail só pro *Facebook*. Nem coloquei meu nome, fiz só com número. Eu coloquei tipo 123@..qualquer coisa...

Os navegadores de internet foram menos reconhecidos pelas crianças. O *Mozilla Firefox* se destacou, pois não foi identificado por nenhuma criança. A intenção de incluir navegadores na dinâmica foi para tentar identificar quais as páginas da *web*, além das que eram acessadas diretamente pelos aplicativos, as crianças visitavam. A dinâmica revelou que a maioria delas não tem o hábito de acessar outras páginas de internet pelo celular. Até mesmo a página do *Google* é acessada por meio de aplicativos. Mais adiante vamos aprofundar a reflexão sobre os conteúdos que as crianças acessam na internet.

As habilidades gerais relacionadas ao uso dos dispositivos móveis, que apareceram no discurso das crianças, foram: conectar-se à internet por meio de rede *WiFi* e conexão 3G, baixar e instalar aplicativos, fazer fotos e gravar vídeos.

MELODY: Eu gosto de tirar foto no meu celular

LIS: No meu *tablet* eu só uso o *WiFi*

MIRELA: Eu baixei o jogo do gatinho

CAUÊ: De vez em quando eu uso a internet do meu celular

GABI: Eu filmo as minhas sobrinhas, às vezes, pra mandar pra minha irmã.

Em relação às habilidades técnicas necessárias para o uso dos *sites* de redes sociais, as crianças relataram saber criar um perfil na rede, publicar conteúdos em texto e imagem, marcar amigos em fotos e postagens; classificar amigos como membros da família no perfil, excluir comentários e conversas, bloquear pessoas e ocultar conteúdo na linha do tempo.

MONALISA: [...] marquei minha mãe naquela parte da família.

GABI: [...] a gente se marca nas fotos.

MIRELA: Um homem já mandou mensagem pra mim só que eu bloqueei ele.

GABI: Se tiver comentário ruim eu apago.

CAUÊ: Eu criei meu *Facebook* com oito anos.

Pesquisadora: Você pediu ajuda pra alguém?

CAUÊ: Não, eu fiz sozinho.

A criação dos perfis, segundo as crianças, foi feita por vontade própria e sem a necessidade de receber ajuda de adultos ou de outras crianças. É possível que as crianças tenham realmente criado sozinhas os perfis, pois como postula Fantin (2016), alguns dispositivos e plataformas digitais são considerados “autoalfabetizantes” em seus níveis mais básicos e possibilitam à criança aprender sozinha os códigos dos *sites*.

Como pondera a autora, numa visão mais ampla do que é estar alfabetizado isso não é suficiente. Nesse sentido, para nossa reflexão sobre as competências digitais, cabe observar quais atividades, a partir da criação do perfil, elas são capazes de realizar e de compreender. Um exemplo disso é o fato das crianças mais novas, Lis e Melody, relatarem criar os perfis nos *sites* de redes sociais, mas não saberem como recuperar a senha de suas contas.

LIS: Eu não lembro a senha do meu *Facebook*

Pesquisadora: Você já tentou recuperar a senha?

LIS: Eu não sei como faz isso

MELODY: Eu tinha (*Facebook*), mas desinstalou e eu não consegui instalar de novo. Ficava pedindo a senha e não dava mais certo.

Pesquisadora: E por que não dava certo?

MELODY: Porque eu não lembrava mais a senha, tia. Aí eu fiz outro *Facebook*.

A habilidade de ocultar conteúdo indesejado na linha do tempo do *Facebook* se configura como uma atividade mais complexa do que as anteriores citadas, o que exige maior habilidade por parte das crianças. Entre os mais velhos, essa atividade foi referida em alguns momentos, mas as crianças mais novas demonstraram desconhecer essa possibilidade.

MELODY: Eu não gosto de ver coisa de morte, e aparece no *Facebook*.

Pesquisadora: Você sabe como faz pra não ver essas coisas?

MELODY: Não sei. Eu passo bem rápido (risos).

Na conversa com as crianças mais velhas, o assunto dos perfis falsos surgiu no relato de Gabi. A menina contou que uma vez uma pessoa solicitou sua amizade²¹ e que ela desconfiou que o perfil fosse *fake*. Com base nesse relato, resolvi questionar se elas saberiam como identificar a veracidade de um perfil. Podemos observar que elas se baseiam em apenas um critério: a foto de perfil e demais fotos publicadas pelo usuário. Isso revela a fragilidade da análise indicando o quanto elas estão despreparadas em alguns aspectos de domínio técnico também e, por isso mesmo, podem estar vulneráveis.

Pesquisadora: Vocês sabem como a gente sabe se um perfil é real ou se é falso?

CAUÊ: Eu vejo diferenças. Eu consigo perceber quando é montagem, porque a pessoa fica um pouco mais na frente. Como se o cenário não tivesse lá, fosse uma parede de fundo. Como se a pessoa tivesse sido colocada lá por algum computador, algum programa. É isso a diferença que eu sinto de vez em quando, quando eu vejo o perfil dos outros.

GABI: Eu olho o perfil e já digo se é a foto da pessoa. Mas às vezes a gente se engana né?

Pesquisadora: Então vocês tentam saber só pela foto?

GABI: É, só pela foto mesmo.

A foto é um critério muito raso para determinar se um perfil é verdadeiro ou falso, já que existem inúmeros mecanismos de modificação de imagens. Outras estratégias que poderiam ter sido usadas pelas crianças, mas não foram citadas, são: buscar pelo usuário em um site de busca, buscar em outros *sites* de redes sociais e cruzar informações, observar os dados fornecidos pelo usuário na página, entre outras. Além dessas, é possível usar uma estratégia mais técnica, como o uso de *plug-ins*²² no navegador que contribui na identificação de perfis falsos.

Esse ponto nos remete ao que pontua Buckingham (2008) sobre a geração digital. Para o autor, é necessário ter cautela com o termo, pois apesar de terem facilidade com a tecnologia, os jovens podem não dominar as habilidades necessárias para o uso. Em

²¹ No *Facebook*, solicitar amizade significa pedir para tornar-se parte da lista de contatos de um usuário da rede.

²² Um exemplo de *plug-in* é FAKE FB, disponível para o *Google Chrome*, que examina um perfil no *Facebook* e indica se ele é falso. Fonte: <http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/fake-fb.html>. Acesso em: 13/09/17.

consonância, Fantin (2016, p.09), ressalta que facilidade e rapidez não “significam consciência sobre seu uso, pensamento reflexivo e entendimento sobre seu funcionamento. O fato de crianças e jovens navegarem com desenvoltura pela internet não significa que saibam o que estejam fazendo enquanto navegam”.

Como pontua Belloni (2013), do ponto de vista da sociologia da infância e da educação, mais do que apontar essa geração como digital e preparada para lidar com a tecnologia, é necessário compreender “como as mensagens midiáticas, que invadem o espaço privado e constroem o espaço público, concorrem para a construção das identidades infantis e adolescentes” (BELLONI, 2013, p.78). Ou seja, de que modo essas crianças desenvolvem as literacias digitais.

Considerando que, na atualidade, a sociedade está extremante conectada, essa realidade demanda um tipo de literacia (ou letramento) específico para atender as competências que as novas tecnologias da informação solicitam.

Segundo Ramos e Faria (2012), nos últimos anos houve um crescente interesse científico por este conceito, sendo ele classificado, muitas vezes, em dois tipos: literacia midiática e literacia informacional. A literacia informacional abrange a capacidade de identificar, localizar, avaliar, organizar e criar, utilizar e comunicar com eficácia a informação para resolver problemas ou questões apresentadas (DECLARAÇÃO DE PRAGA, 2003). A literacia midiática, por sua vez, é definida como a capacidade de compreender e avaliar criticamente os aspectos dos meios de comunicação e de seus conteúdos. Além disso, a literacia mediática envolve o processo de aquisição de competências em comunicação que incluem o acesso a mensagens multimídia, avaliação, reajuste, criação e disseminação. A literacia mediática é necessária não só pela quantidade de conteúdo midiático a que crianças e jovens estão expostos, mas pelo papel vital que a informação assume no desenvolvimento da democracia, participação cultural e cidadania ativa (OLIN-SHELLER, WIKSTRÖM, 2011).

A UNESCO, em seu documento intitulado: Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para Formação de Professores (WILSON et al., 2013), aborda a literacia informacional e midiática em uma perspectiva integrada. No documento, o termo utilizado para denominar as literacias é Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), a qual possui uma matriz curricular baseada em três áreas temáticas centrais:

- a) o conhecimento e a compreensão das mídias e da informação para os discursos democráticos e para a participação social;
- b) a avaliação dos textos de mídia e das fontes de informação;

c) a produção e o uso das mídias e da informação.

Ao longo dos anos, a UNESCO tem se dedicado ao desenvolvimento de políticas e ações relacionadas à promoção da educação para a mídia e, mais recentemente, tem liderado a discussão sobre as práticas de alfabetização em mídia e em informação (AMI). Independente da denominação dada ao conceito é importante reforçar a natureza multidisciplinar desta área de conhecimento e sua importância numa sociedade na qual o imperativo da conectividade encontra cada vez mais espaço (DUDZIAK, FERREIRA E FERRARI, 2017).

Olin-Sheller e Wilkström (2010) destacam que as habilidades necessárias para alcançar a literacia midiática não são adquiridas de uma única vez. Os autores pontuam que a alfabetização é entendida como uma prática baseada em processos socioculturais, em que as tecnologias digitais, a cultura participativa, e os processos socioculturais criam novas habilidades e novas formas de construir a literacia digital.

Nessa mesma perspectiva, os usos das tecnologias pelas crianças podem ser remodelados à medida que elas se apropriam dos dispositivos e mensagens midiáticas e modo criativo. Além dos usos, as crianças podem ampliar seus repertórios e modificar os contextos digitais, na medida em que criam suas próprias regras de uso e compartilhamento de informações nas redes. Em resumo, a noção de que crianças são “nativos digitais” e que fazem parte de uma “geração net” não corresponde à realidade de crianças e adolescentes brasileiros, principalmente quando se considera as diferenças de acesso e ou apropriações das TICs.

As crianças com as quais realizamos essa pesquisa, também não possuem habilidades inatas para lidar com as tecnologias móveis. Como podemos observar, logo no primeiro encontro, algumas crianças demonstraram dificuldades na compreensão do funcionamento dos aplicativos e *sites*. No decorrer das conversas, foi possível identificar que, apesar de disporem de algumas competências digitais, algumas habilidades necessárias para o uso da internet não estavam presentes no discurso das crianças. No próximo capítulo, retomamos essa questão das habilidades digitais em relação à questão mais específica da privacidade online.

Considerando que as crianças ouvidas na pesquisa não são nativas digitais e que, portanto, possuem algumas limitações nos usos dos dispositivos móveis e dos aplicativos digitais, discutiremos no próximo tópico as condições de acesso, uso e apropriações dos dispositivos móveis feitas por elas.

3.3 Dinâmicas de uso dos dispositivos móveis pelas crianças

Ao pensar o uso da internet e dos dispositivos móveis pelas crianças, é preciso considerá-lo como um fenômeno situado em diferentes contextos e que levanta questões relativas aos conceitos de lugar, mobilidade e mídia (AARSAD, 2016). Além disso, os usos dos dispositivos móveis pelas crianças estão inseridos em um cenário dinâmico, em constante mudança, e que apresenta desafios adicionais de compreensão.

Em primeiro lugar, é importante considerar que os celulares se transformaram em mídia, pois possibilitam ao usuário acessar imagens, filmes, músicas, textos e *sites*, além de fotografar, produzir conteúdo próprio, como gerir um *blog*, por exemplo, ou um canal no *YouTube*, entre outras atividades. Desse modo, há uma mudança no perfil do usuário, que deixa de ser apenas consumidor e espectador passivo²³, para se tornar também produtor, sendo chamado de *prosumer* (JENKINS, 2015).

Por permitirem maior autonomia de uso e conectividade mais barata, os celulares e *smartphones* são, por vezes, apontados como dispositivos que podem ajudar a reduzir a exclusão digital. Mascheroni (2014), contudo, problematiza que esses dispositivos, mesmo contribuindo para o acesso à internet da população, podem produzir outros tipos de desigualdades em relação às habilidades de uso. Embora reconheça que os usos da internet móvel por crianças não sejam homogêneos, a autora argumenta que, crianças, que utilizam o *smartphone* e exploram as funcionalidades mais complexas do dispositivo, desenvolvem mais habilidades e podem reforçar uma “exclusão digital de segundo nível”, que torna mais complexa a questão da exclusão digital.

Discutir o acesso às mídias móveis, em especial celulares e *tablets*, não é apenas uma questão de abordar o acesso à tecnologia e à comunicação em si, mas de discutir o acesso a inúmeros aplicativos atrelados a diversas funções. Implica problematizar o acesso à informação, jogos eletrônicos, os aplicativos de geolocalização, etc. que começam a interferir na forma como as crianças interagem, aprendem e socializam. Como postula Hasebrink (2014), as novas práticas de comunicação individual e em grupo, os novos dispositivos e aplicativos associados à comunicação móvel corroboram com os processos de transformação dos ambientes digitais e para as experiências *online* das crianças.

O uso desses dispositivos, no país, cresceu significativamente nos últimos anos, de acordo com dados da pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2015. O acesso à internet pelo celular,

²³ Ponderamos o uso do termo “passivo”, tendo em vista que mesmo antes da internet o público não era apenas um receptor das mensagens midiáticas, podendo, em cada contexto, interpretá-las e modificar seus sentidos.

entre crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, passou de 21% em 2012 para 85% em 2015. O dados da pesquisa revelam que 70% de crianças entre 9 e 10 anos e 81% entre 11 e 12 anos faziam uso do dispositivo.

Na região Nordeste, o uso do celular para acessar a internet já é realidade para grande parte das crianças e adolescentes (89%). Quando levamos em conta a questão da renda familiar, a diferença entre crianças e adolescentes de famílias com renda de mais de três salários mínimos (89%) e com renda de até um salário mínimo (83%) não é tão expressiva, o que evidencia que se trata de uma tendência que abrange todas as classes sociais.

Para algumas crianças que participaram desta pesquisa, o celular representa a única possibilidade que elas têm de acessar à internet. Mesmo para as que acessam a rede por meio de *tablets* e *notebooks*, o celular se apresenta como o principal equipamento de acesso. Já o acesso por meio de computador de mesa foi referido apenas por uma criança, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 3 – Equipamentos para acessar à internet

CARACTERIZAÇÃO		EQUIPAMENTO PARA ACESSO A INTERNET			
Nome	Idade	Celular	Computador mesa	Notebook	Tablet
Melody	10 anos	Celular próprio quebrado. Compartilha com a mãe	Não	Não	Sim
Lis	10 anos	Usa o próprio celular	Não	Não	Sim
Monalisa	11 anos	Compartilha com a mãe	Não	Não	Usa o tablet da prima
Mirela	11 anos	Usa o próprio celular	Não	Não	Não
Cauê	12 anos	Usa o próprio celular	Sim	Sim	Não
Gabi	12 anos	Celular próprio quebrado. Compartilha com a mãe	Não	Sim	Não

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

No decorrer dos encontros com as crianças, observamos um aspecto singular do uso do celular: muitas delas não possuem um dispositivo próprio, acessando a internet, portanto, através do celular das mães. Algumas delas possuíam um dispositivo móvel próprio, mas quando o celular quebrou elas passaram a compartilhar o uso com os pais.

Esse aspecto singular de uso do dispositivo móvel de forma compartilhada também foi identificado em outra pesquisa recente. No estudo de Rezende (2017) com crianças, entre 7 e 12 anos, moradoras de periferia em Santos, elas também compartilhavam o celular com os pais. Apesar do foco da pesquisa ser outro, no caso visava investigar como as narrativas midiáticas do funk são percebidas e performatizadas no cotidiano de crianças em contexto de vulnerabilidade social, a autora sinaliza esse uso compartilhado do celular, em um contexto que, como o desta pesquisa, é também de uma comunidade periférica.

No estudo piloto²⁴ que realizamos em 2015 sobre privacidade *online* com crianças de 12 anos pertencentes a famílias de classe média, esse uso compartilhado dos dispositivos móveis não apareceu. As crianças possuíam celulares próprios e alguns deles eram as últimas versões lançadas no mercado.

Na pesquisa TIC *Kids Online* Brasil – Portugal, realizada entre 2014 e 2015, algumas crianças brasileiras estudantes de escola privada também consideravam o celular como um objeto privado. Algumas crianças relataram fazer uso de senhas para impedir o acesso de outras pessoas ao conteúdo do dispositivo. Esse aspecto, no entanto, apareceu menos nos grupos realizados com crianças estudantes de escola pública.

Outro ponto singular no uso do celular é utiliza o dispositivo móvel sem um *chip*. Entre as crianças que possuíam um dispositivo próprio, duas delas tinham um celular sem um *chip*, ou seja, não possuíam um número de telefone habilitado por alguma operadora de celular. Essas crianças utilizavam o celular para uma única função: acessar a internet. Quando questionei se elas estavam sem um *chip* apenas naquele momento da pesquisa, as crianças responderam que *nunca* o tiveram. A resposta das crianças nos faz inferir que o celular era usado por elas mais como um equipamento de acesso à internet do que para manter realizar ligações.

A diferença no uso do celular pelos dois grupos de criança, de periferia e de classe média, nos fez repensar algumas das atividades que seriam propostas durante a pesquisa. Como as crianças de classe média tinham o celular à mão, foi possível observar as

²⁴ Esse estudo piloto foi realizado como trabalho final da disciplina de Recepção e Mediações Sócio-Culturais cursada no Programa de Pós Graduação em Comunicação, durante o semestre 2015.2. Para esse trabalho, realizei entrevistas individuais com quatro crianças de classe média sobre os usos de internet e as questões de privacidade *online*.

características do *smartphone* e os aplicativos que eles utilizavam, não ficando restrito apenas ao relato delas. Já com as crianças da periferia, foi possível realizar essa observação apenas com as que possuíam um celular, o que pode indicar a necessidade de em pesquisa se diferenciar na dimensão do acesso as questões da posse e do uso dos dispositivos. Longe de estabelecer uma comparação detalhada entre os dois grupos, esses dados foram citados para reforçar que os usos feitos pelas crianças não são homogêneos e para dar destaque aos usos singulares que as crianças da Comunidade 31 de Março fazem dos dispositivos móveis.

O compartilhamento do celular também se configura como um indicativo de como as crianças ouvidas na pesquisa se relacionavam com as questões de privacidade. Se por um lado o celular, enquanto dispositivo móvel, não era tido como um objeto privado, especialmente pelas crianças que compartilhavam o dispositivo com os pais; por outro, algumas atividades realizadas com o celular deviam, sob a ótica das crianças, ser mantidas no âmbito privado. As implicações do uso compartilhado do celular para a privacidade serão discutidas no próximo capítulo.

O fato de que algumas crianças compartilhavam o celular com as mães impunha um horário específico para o uso destes pelas crianças. Para que elas pudessem usar o celular, por exemplo, era necessário que as mães estivessem em casa. Durante o período em que os pais estavam trabalhando, algumas crianças realizavam outras atividades, que variavam entre afazeres domésticos, escolares e brincadeiras na rua. As falas das crianças ilustram esse tipo de uso do celular.

Pesquisadora: E vocês usam sempre o *Facebook*?

MONALISA: Eu uso só quando minha mãe chega

Pesquisadora: Mas tu olha o *Facebook* todo dia?

MONALISA: Às vezes. Mas só 17h30 porque é quando minha mãe chega. Ela sai 6h30 e chega 17h30.

Pesquisadora: O que você faz enquanto tá sem celular?

MELODY: Eu faço as tarefas, cuido do meu irmão. Ai depois eu brinco

Desse modo, as crianças ouvidas na pesquisa, que compartilham o celular com os pais, eram impossibilitadas de estarem sempre *online*. Isso não significa, no entanto, que elas não tinham esse desejo. Já para as crianças que possuíam um celular, deixar o dispositivo móvel de lado para realizar outras atividades era uma tarefa difícil. Como postula Turkle (2008), os celulares deixaram as pessoas “*always-on*”, ou seja, sempre disponíveis para se comunicar e realizar atividades *online*. Para a autora, as pessoas estão atadas aos dispositivos móveis e ao

que eles proporcionam como acessar páginas na web, jogar *online*, se comunicar com outras pessoas etc.

MELODY: Eu gosto de ver as fotos no *Instagram*, mas só dá quando minha mãe chega né?

CAUÊ: [...] às vezes eu esqueço da hora do surf porque tô vendo vídeo.

GABI: [...] às vezes eu tô no celular, minha mãe chama e eu nem escuto (risos).

Nesse sentido, a autora argumenta que, com o uso do celular, os espaços públicos podem se transformar em espaços privados, mesmo que momentaneamente. Quando estão no celular, as pessoas ignoram o que está ocorrendo ao seu redor, estando concentradas apenas em suas conversas íntimas e não querem ser perturbadas pela sociabilidade convencional, de modo que “cada um habita uma bolha de mídia privada” (TURKLE, 2008, p.122).

Assim, o celular vai sendo incorporado às atividades cotidianas. Em um jantar em família, por exemplo, o celular “não introduz somente novas possibilidades de comportamento (como falar ao telefone enquanto está sentado à mesa com outras pessoas), induz também novas formas de participação social”²⁵ (CARON; CARONIA 2005, p. 45, tradução nossa). Por permitir novos modos de participação social, o celular também pode se configurar num dispositivo de exclusão social, pois o que não compartilham dessa cultura digital não fariam parte, portanto, de alguns espaços de participação sociedade.

A característica mais marcante dos usos de mídia das crianças, segundo Aarsand (2016), é o fato de que elas não estão mais restritas ao tempo e ao lugar. O autor destaca que o uso de mídia pode ser localizado na escola e/ou em casa, no *shopping* e/ou no ônibus e assim por diante. Apesar disso, o principal local de acesso à internet, de acordo com a pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2015, é o ambiente de casa (81%). O quarto da criança também ganha destaque como um local de acesso, já que 48% de crianças com 9 e 10 anos e 49% de crianças com 11 e 12 anos afirmaram usar a internet nesse espaço (CGI, 2016). O uso dos dispositivos móveis em ambiente doméstico e, especialmente no quarto, corrobora para um uso mais privado e para a manutenção da cultura do quarto (LIVINGSTONE, 2007).

²⁵ Il n'introduit pas seulement de nouvelles possibilités de comportement (comme de parler au téléphone pendant que l'on est assis à la table avec d'autres personnes). Il induit aussi de nouvelles formes de participation sociale (CARON, CARONIA, 2005, p.45).

O ambiente doméstico também foi o principal local de acesso à internet referido pelas crianças ouvidas nesta pesquisa. Esse fato está diretamente ligado ao aspecto do compartilhamento do celular com os pais, como foi relato, ao tipo de conexão à internet e aos casos de violência na cidade. Em relação ao tipo de conexão à internet, o *WiFi* foi o mais citado pelas crianças. Até mesmo entre as crianças que não tinham esse tipo conexão em casa, relataram usar a conexão de vizinhos ou familiares.

MONALISA: Eu usava o *WiFi* da minha vizinha, mas agora ela botou senha.

MIRELA: Às vezes eu uso *WiFi* do meu tio

Pesquisadora: Você vai pra casa do seu tio pra usar a internet?

MIRELA: Não tia, é tudo vizinho. Minha família mora tudo um do lado do outro.

Apesar de grande parte dos domicílios brasileiros possuir conexão *WiFi*, 37% das famílias pertencentes as classes DE, de acordo com a pesquisa TIC *Kids Online* 2015, não possuem esse tipo de conexão em suas casas. Quando questionamos se o *WiFi* fazia falta no dia a dia delas, as meninas foram enfáticas:

MONALISA: Sim

MELISSA: Com certeza.

MONALISA: [...] meu pai disse que ia botar, mas nada.

Já a conexão por 3G foi menos citada pelas crianças, pois para ser usada depende do pacote de internet que o usuário tiver em seu celular, ou seja, da quantidade de créditos que dispõe para usar a internet. Para as crianças que possuem um celular sem *chip* essa possibilidade de acesso só se torna possível quando utilizarem o celular da mãe ou de outros parentes.

Pesquisadora: Vocês acessam a internet pelo *WiFi* ou pelo 3G?

CAUÊ: Se tiver crédito, pelo 3G

GABI: [...] às vezes pelo 3G

MIRELA: [...] às vezes eu uso a minha internet, quando eu coloco crédito no celular. E às vezes eu uso o celular da minha mãe.

Apesar das vantagens que o celular apresenta em relação à mobilidade, para algumas crianças ele se configurava como uma espécie de telefone fixo, pois fora do ambiente domiciliar elas têm dificuldade de se conectar a internet já que, em grande parte, não utilizam a conexão via 3G.

O uso do celular fora do ambiente doméstico também é dificultado pela questão da violência na cidade, em especial no bairro em que esta pesquisa foi realizada. No capítulo anterior, relatamos que o bairro já foi incluso na lista dos mais violentos da cidade. Uma criança mencionou que já teve um celular roubado durante o trajeto de casa até a escola e por essa razão ele evita sair de casa com o dispositivo móvel.

Pesquisadora: Vocês não trazem o celular pra cá?

CAUÊ: Não, porque eu tive celular roubado uma vez quando eu tava indo pra escola.

Esse aspecto também foi identificado em outro estudo. Na pesquisa *TIC Kids Online Brasil – Portugal* (SAMPAIO, PONTE, 2017), algumas crianças brasileiras estudantes de escola pública relataram não levar o celular para a escola com medo de serem assaltadas no trajeto, muitas vezes feito a pé. Esse aspecto, no entanto, não foi relatado nos grupos com crianças de escolas particulares.

Apesar do uso do celular para acessar a internet ter sido relatado por pelas crianças, o acesso à internet por outros equipamentos também foi mencionado, como é o caso do computador de mesa e do *notebook*. Ambos foram lembrados quando o assunto foi realizar tarefas escolares, assim como para fins de entretenimento, a exemplo dos jogos *online*.

GABI: [...] mas pra fazer pesquisa, tipo no *Google*, é no *notebook*

CAUÊ: O computador eu uso pra jogar.

Pesquisadora: E vocês acessam o *Google* por onde?

MONALISA: Pela *lan house*

Pesquisadora: Onde tem *lan house* aqui na comunidade?

MELISSA: Tem uma lá na pista

MONALISA: Mas não é muito perto.

Pesquisadora: E vocês vão muito lá?

MONALISA: Só quando tem trabalho pra fazer.

As meninas que relataram recorrer a uma *lan house* para acessar a internet o fazem porque não possuem nenhum tipo de computador em casa, *notebook* ou computador de mesa. Então, quando é necessário realizar alguma atividade escolar elas procuram este espaço. As outras crianças ouvidas na pesquisa não citaram a *lan house* como local no qual se pode acessar a internet.

Em relação aos conteúdos que as crianças ouvidas na pesquisa acessam por meio dos celulares, destacamos os *sites* de redes sociais, *sites* de busca, os jogos *online*, *sites* de vídeos e aplicativos de mensagens instantâneas. Esses conteúdos reforçam os dados da TIC *Kids Online 2015* sobre as atividades que crianças e adolescentes realizam na internet. De acordo com a pesquisa, as atividades que tiveram destaque estão ligadas à comunicação, ao entretenimento e à atividade de pesquisa escolar. Entre as mais citadas estão: procurar informações na internet para trabalhos escolares (80%), enviar mensagens instantâneas (79%) e usar as redes sociais (79%).

A atividade de pesquisar informações para trabalhos escolares, apesar de ser a mais citada na pesquisa nacional, quando observamos os dados de frequência de uso para a atividade ela passa para a sétima posição. As atividades mais frequentes são as de uso de aplicativos de mensagens, redes sociais e de assistir vídeos *online*.

Guzzi (2014) destaca que as crianças entram nas redes com o intuito de fazer novas amizades, bater papo, jogar, postar fotos e ver fotos dos amigos, expor suas opiniões, compartilhar, aprender etc. As crianças ouvidas nesta pesquisa relataram usar os *sites* de redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas para conversar com amigos e familiares, postar e ver conteúdos e acompanhar páginas de pessoas famosas.

MIRELA: O *Whatsapp* eu só uso mesmo pra falar com meu padrinho. Ele é daqui de Fortaleza só que ele não mora aqui.

MELODY: Eu gosto de conversar com meus amigos no *Whatsapp*. [...] eu gosto de postar foto no *Instagram*

GABI: Eu fico falando com meus amigos (nas redes sociais) [...] Eu sigo a página dos cantores que eu gosto.

CAUÊ: Eu fico só vendo o que meus amigos postam

Como aponta Belloni (2013), as redes sociais hoje são, provavelmente, um dos instrumentos mais poderosos de formação de uma cultura de pares *online*. A autora argumenta que, com a democratização de acesso, as redes sociais se tornaram novos espaços culturais, onde se estabelecem novas formas de relações sociais. Belloni ainda considera que as redes sociais se tornaram um “*playground online*”, onde as crianças passam grande parte do seu tempo livre. Os usos que as crianças fazem das redes sociais, em especial aqueles relacionados à privacidade, serão aprofundados no próximo capítulo.

Além dos *sites* de redes sociais, os jogos também foram citados como uma atividade realizada com os dispositivos móveis. As crianças afirmaram ter pelo menos um aplicativo de

jogo instalado no dispositivo móvel que elas utilizam, sejam eles de uso exclusivo ou compartilhado.

CAUÊ: *Minecraft, Candy Strike, Lego*

LIS: De arrumar boneca. Mas tem o da *Barbie*

MONALISA: Tom e Angela

MELISSA: Da bolinha

Pesquisadora: Qual é esse da bolinha? Lembra o nome?

MONALISA: É aquele das bolinhas coloridas né?

MELISSA: É. Eu não sei o nome tia, é em inglês.

Os jogos citados podem ser diferenciados pela perspectiva de gênero, pois os jogos de ação e aventura foram citados apenas pelo menino, enquanto as meninas citaram jogos de bonecas, nos quais as narrativas estimulam uma visão estereotipada do feminino, sempre ligado à vaidade, a beleza e a moda.

Outra atividade que foi bastante citada pelas crianças foi a de assistir vídeos no *YouTube*. O site é o segundo mais acessado do mundo, ficando atrás apenas do *Google*²⁶. Segundo os dados disponibilizados pelo site²⁷, o *YouTube* tem mais de um bilhão de usuários, o que representa quase um terço dos usuários da Internet. Além disso, mais da metade das visualizações de vídeos são feitas em dispositivos móveis, dado que é reforçado pelo fato do aplicativo já vir instalado em *smartphones* com sistema operacional *Android*.

MELISSA: Assisto filmes no *YouTube*.

CAUÊ: Eu gosto de ver vídeo no *YouTube*

MELODY: Eu olho um pouquinho o *Instagram* e depois vou pro *YouTube*

LIS: Eu passo a tarde toda no *YouTube*

Os tipos de vídeos mais assistidos pelas crianças são os tutoriais e chamados *DIY*²⁸, os vídeos de jogos, de *surf* e de filmes. Os vídeos de *DIY* também são assistidos por algumas crianças ouvidas nesta pesquisa como forma de auxiliar nas atividades que elas desempenham em casa, como cozinhar, por exemplo.

MONALISA: Eu já vi um que ensina a fazer sobremesa. Às vezes eu assisto filme, desenho assim.. porque também pega né?

²⁶ Disponível em <<http://www.alexa.com/topsites>>. Acesso em 10/05/17

²⁷ Disponível na Sala de Imprensa da página: <https://www.youtube.com/yt/press/pt-BR/>. Acesso em 09/05/17

²⁸ *DIY* é um sigla em inglês que significa “*Do it yourself*”, em português, faça você mesmo. São vídeos que mostram o passo a passo para se construir um objeto, fazer uma receita culinária, se maquiar, entre outras coisas.

CAUÊ: [...] (vídeo) de *game play*, eu são tutoriais de jogos [...] Às vezes eu vejo as pessoas jogando os jogos. [...] Também vejo tipo coisa de *surf*.

GABI: Eu vejo de penteado, maquiagem, essas coisas, de comida, de outros assuntos. E também vejo filme.

MELODY: Eu é decoração de quarto. É o que eu mais gosto de assistir. E DIY de material escolar.

LIS: Eu vejo vídeo de receita pra fazer

Além desses tipos de vídeos, também foram mencionados por crianças os vídeos de *YouTubers*²⁹. Algumas crianças relataram estar inscritas nesses canais e estabelecem uma espécie de fidelização com o canal.

Pesquisadora: Vocês acompanham algum canal do *YouTube*?

CAUÊ: Eu sigo o canal “Nostalgia”, ele fala sobre tudo, tipo fofocas do dia a dia, das redes sociais. Não, ele não fala fofoca. Ele fala sobre acontecimentos do passado e do presente.

GABI: Eu acompanho o da “Nah Cardoso”, “Boca Rosa”, “Nina Secrets”, da “Maju”.

Pesquisadora: Sobre o que elas falam?

GABI: Falam de maquiagem, moda, e de receitas também. Eu sempre vejo e tento fazer alguma coisa. Ah! E cantores também. Eu sou inscrita no Jorge e Mateus, Simone e Simaria.

Os canais citados pelas crianças não de *YouTubers* que falam diretamente ao público infantil, mas ao público jovem. Os conteúdos de entretenimento acompanhados por Gabi tratam de moda e maquiagem, novamente reforçando os estereótipos femininos, enquanto os acompanhados por Cauê tratam de assuntos mais gerais.

Neste tópico buscamos situar os usos mais gerais dos dispositivos móveis e os conteúdos às crianças acessam. Os usos específicos relacionados à privacidade online serão explorados no próximo capítulo. No próximo tópico, discutiremos a mediação parental em relação aos usos gerais dos dispositivos móveis aqui relatados.

3.4 Mediação parental no uso da internet

A família desempenha um papel fundamental no uso da internet pelas crianças e adolescentes. A mediação parental refere-se “às práticas pelas quais os pais procuram gerenciar e regular, baseados em valores e prioridades, as experiências de seus filhos com a

²⁹ Termo usado para nomear os usuários que criam um canal no *YouTube*.

mídia” (LIVINGSTONE et al, 2015, p.7). A mediação é um aspecto importante para promover o uso seguro da internet pelas crianças, pois se os meios de comunicação são concebidos em termos de oportunidades ou riscos ou ambos, os pais são, em geral, considerados mais indicados para gerenciar esse uso. Assim, o termo “mediação” expressa tanto a gestão parental presente na relação entre a criança e a mídia como amplia o papel dos pais “ao considerar, além das restrições, as estratégias sociais e interpretativas tão bem quanto as atividades de monitoramento por eles empregadas” (MAIDEL, VIEIRA, 2015, p.295).

Por esta razão, várias pesquisas nacionais e internacionais³⁰ sobre os usos de internet por crianças e adolescentes consideram esse aspecto em suas análises. Essas pesquisas examinam as estratégias parentais para a mediação das atividades de mídia dos filhos, incluindo a análise dos fatores que levam os pais a mediar de diferentes maneiras esses usos (LIVINGSTONE, HELSPER, 2007).

Livingstone et al (2015), em pesquisa realizada com o foco em crianças em idade escolar, identificaram cinco estratégias principais de mediação parental da internet e mídia móvel: Mediação ativa do uso da internet; Mediação ativa do uso seguro da internet; Mediação restritiva, Restrição técnica e, por fim, o Monitoramento.

A mediação ativa do uso da internet refere-se a um tipo de mediação que inclui a conversa sobre o conteúdo *online* que os filhos acessam, na qual há uma orientação ou crítica no momento em que a criança está usando o dispositivo móvel. Para que esse tipo de mediação ocorra, portanto, é necessário que os pais estejam próximos às crianças enquanto elas estão *online*. Esse tipo de mediação inclui tanto as ações instrutivas e informativas, aprovação ou desaprovação e até mesmo uma negociação entre pais e filhos sobre os usos.

A mediação ativa do uso seguro da internet tem os mesmos princípios da mediação ativa, mas foca nas práticas voltadas a promoção do uso seguro e responsável da internet. Assim, os pais podem conscientizar as crianças sobre os riscos presentes no uso da internet e apresentar a eles estratégias que promovam a utilização mais segura da internet e dos dispositivos móveis.

A mediação restritiva concerne às ações que estabelecem as regras explícitas e que impõem limites no uso da internet e dos dispositivos móveis. Essas regras dizem respeito, por exemplo, ao local de uso, o tempo gasto em atividades *online*, o tipo de conteúdo acessado pela criança etc. Este tipo de mediação, no entanto, não inclui conversa, entre pais e filhos, sobre as regras estabelecidas ou orientações sobre o uso da internet.

³⁰ Ver pesquisas europeias como *EU Kids Online* e *Net Children Go Mobile* e a pesquisa nacional *TIC Kids Online* Brasil.

A restrição técnica significa a utilização de *software* e técnicas que restringem, filtram e monitoram as atividades *online* das crianças e adolescentes. As funções desses programas³¹ são muito semelhantes. Em geral, eles rodam de forma invisível, ou seja, a criança ou adolescente não sabe que está sendo supervisionado e os pais podem receber por e-mail e também em um arquivo salvo na própria máquina um relatório completo de tudo o que foi digitado no computador. Além dos *softwares*, os pais podem bloquear *sites* diretamente no navegador, existem opções, por exemplo, tanto no *Mozilla Firefox* quanto no *Google Chrome*. Para os dispositivos móveis também existem opções de aplicativos³² que controlam os usos das crianças.

O monitoramento, por fim, é o ato de verificar quais as atividades *online* foram realizadas pelas crianças. Diferente do monitoramento realizado pelos *softwares*, esse tipo de mediação diz respeito a um monitoramento do uso da internet pelas crianças após esse uso e não ao mesmo tempo em que as atividades são realizadas. Um exemplo da prática é a checagem do histórico do navegador com o registro do que o filho fez na Internet.

Apesar de considerar os tipos de mediação parental, Livingstone et al (2011) ponderam que a mediação é um aspecto difícil de ser mensurado, pois os pais podem supervalorizar seu envolvimento (seja ativo ou restritivo) na regulação das experiências *online* de seus filhos. Essa verificação, no entanto, não é o foco de nossa discussão.

Para nossa pesquisa interessa, com base nos relatos das crianças, identificar de que modo a mediação parental interfere nos usos que as crianças fazem da internet. Os relatos das crianças sobre a mediação parental revelaram que a mediação realizada pelos pais é muito mais mediação restritiva do que a ativa.

As medidas restritivas citadas pelas crianças foram: regulação do tempo de uso do celular, suspensão temporária do uso dos dispositivos móveis em função do baixo desempenho escolar e a proibição do acesso a conteúdos *online*. Algumas dessas medidas também aparecem nos dados da pesquisa TIC Kids Online 2015. Segundo a pesquisa nacional, cerca de 70% das crianças entre 9 e 12 anos relataram que os pais colocam regras para usar o celular. Já a suspensão temporária do uso do celular foi mencionada por cerca de 60% das crianças brasileiras entre 9 e 12 anos.

MELODY: Não pode usar na hora da comida

³¹ São exemplos de *softwares* de monitoramento: KidStarter, [Avira](#) e TI Software.

³² São exemplos de aplicativos de controle parental: AVG Family Safety, Net Nanny e Flexispy.

LIS: Não pode usar na hora da tarefa

MIRELA: Minha mãe não deixa eu ver vídeo de morte

CAUÊ: Minha mãe tirou meu celular porque tirei nota baixa na escola.

O fato de algumas crianças compartilharem o celular com os pais não significou, contudo, que se estabeleceu uma mediação parental mais eficaz. De acordo com o relato das crianças, muitos pais não procuravam saber quais as atividades que eles realizavam na internet, restringindo suas orientações basicamente ao tempo de uso do dispositivo. Isso estava associado, de acordo com o relato de algumas crianças, a noção de que usar os dispositivos móveis era perda de tempo, pois as crianças deveriam estar concentradas em outras atividades, como por exemplo, estudar e fazer as tarefas domésticas.

GABI: Meu pai não gosta. Ele acha que é perda de tempo, que atrasa a vida das pessoas. Ele diz que pessoa que fica mexendo no celular queima a comida, essas coisas, sabe? Ele fica só tirando brincadeira.

As mediações ativas citadas por algumas crianças foram relacionadas às postagens realizadas na rede social *Instagram*. Os relatos demonstraram que as mães conversam com elas sobre os usos.

MELODY: Ela (mãe) diz qual foto é melhor de colocar

GABI: Minha mãe conversa sobre as fotos que eu posto

De acordo com a pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2015, 78% das crianças entre 9 e 10 anos e 77% das crianças entre 11 e 12 anos relataram que os pais conversam com elas sobre o que fazem na internet. Essa prática foi bastante relatada pelas crianças brasileiras na pesquisa nacional. Já em nossa pesquisa, apenas duas crianças relataram casos de mediação ativa realizada pelos pais.

Algumas crianças expressaram desconforto ao relatar as medidas parentais, pois, segundo elas, eram autoritárias. Outras tiveram um discurso mais compreensível em relação às medidas tomadas pelos pais, especialmente quando se trata da regulação de tempo de uso. Como é possível observar nas falas abaixo, as meninas reconhecem a necessidade dessa regra, pois não conseguem controlar por si mesmas o tempo gasto com os dispositivos móveis.

LIS: Se não tiver regra a gente não para.

MELODY: Se deixar eu uso até descarregar, mas eu sei que não pode.

Apesar das medidas restritivas terem sido mais referidas pelas crianças, nenhuma delas relatou que os pais as proibiam de ter um perfil em *sites* de redes sociais. Durante a conversa, as crianças também relataram qual a opinião dos pais em relação aos *sites* de redes sociais. No relato das crianças ficou claro que os pais não faziam uso desses sites e que, portanto, não tinham domínio sobre eles.

CAUÊ: Meu pai não liga muito pra internet, ele nem se incomoda. Quando ele criou uma conta no *Facebook* e tentou fazer amigos, ele nunca mais mexeu no *Facebook*. Ele disse que era muito difícil.

LIS: Minha mãe não tem paciência, ela acha muito complicado

MELODY: Minha mãe acha que só tem coisa de morte no *Facebook*

MIRELA: A minha gosta, ela usa muito o *Whatsapp* pra falar com as amigas delas.

De modo geral, as opiniões dos pais foram negativas, considerando os *sites* de redes sociais como algo supérfluo e propagador de conteúdos negativos. Apenas Mirela citou que mãe gostava de usar o *Whatsapp* como forma de comunicação com os amigos. No relato das crianças, também foi possível identificar a falta de conhecimento sobre o funcionamento dos *sites* de rede social por alguns pais, o que é um aspecto desfavorável para a prática eficaz da mediação parental.

Não foram mencionadas pelas crianças nenhum tipo de restrição técnica do uso, ou seja, nenhuma delas relatou o uso de aplicativos ou programas de monitoramento parental. Isso se deve, podemos supor, ao desconhecimento, por parte delas e também dos pais, da existência desses *softwares*. O monitoramento posterior ao uso também não foi citado por nenhuma criança participante da pesquisa.

A realidade familiar das crianças ouvidas na pesquisa pode ser um fator que contribua para que as mediações sejam mais restritivas. Em geral, os pais trabalham fora o dia todo e não possuem muitas habilidades com as tecnologias, como reportado pelas crianças. Alguns pais não fazem uso de *sites* de redes sociais e outros fazem um uso mais instrumental dos dispositivos móveis, fato que pode tornar as mediações ativas mais difíceis de serem colocadas em prática. As medidas tomadas pelos pais em relação à privacidade e ao uso seguro da internet serão exploradas no próximo capítulo que trata especialmente da discussão sobre a privacidade na internet.

4 MODOS DE COMPREENDER E LIDAR COM A PRIVACIDADE *ONLINE*

Com base nos usos que as crianças ouvidas na pesquisa relataram fazer dos dispositivos móveis e dos *sites* de redes sociais, e levando em consideração o contexto social no qual elas estão inseridas, vamos refletir, neste capítulo, sobre os modos como elas compreendem e lidam com a privacidade nesses *sites*.

Inicialmente, apresentamos brevemente os conceitos de público e privado, tendo como referência as noções de Habermas (2003) e Arendt (2005) sobre esse termo, e em seguida abordaremos como as crianças compreendem esses conceitos.

Alguns aspectos singulares dos *sites* de redes sociais que colaboram para a exposição de si, o modo como as crianças ouvidas gerenciam a exposição de si nos *sites* de rede social, assim com o uso compartilhado do celular e suas implicações para a privacidade serão problematizados

4.1 A noções de público e privado nos ambientes *online* e *offline*

O binômio público/privado tem sido bastante problematizado na história ocidental (CARVALHEIRO; PRIOR; MORAIS, 2015). No decorrer da história social, as duas esferas foram se delimitando claramente, definindo seus códigos próprios e estabelecendo-se um em contraposição ao outro, de modo que o conceito de público tem sido, em regra, entendido como contrário ao de privado.

Os conceitos de público e privado têm sido abordados por muitos autores, em particular nas teorias de Hannah Arendt e Jürgen Habermas. Os autores procuram entender as transformações estruturais do que chamam de esferas pública e privada nas sociedades contemporâneas. A teoria de Arendt (2005) é delineada tendo por base as características da pólis grega e a de Habermas (2003) mais detidamente na esfera política burguesa do século XIX. Apesar das teorias terem sido fundamentadas em contextos distintos, existem algumas aproximações nas definições feitas pelos autores.

Para Arendt (2005), espaço público se configura na pólis grega como um lugar de visibilidade e de reconhecimento da singularidade de cada um. Nestes termos, o que define o espaço público é o fato de que ele é um espaço que só pode ser construído pela ação e pelo discurso, ou seja, é necessária a participação ativa do indivíduo para que a esfera pública se efetive. Arendt (2005) postula ainda que a visibilidade do espaço público é que constitui a realidade.

“a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade. em comparação com a realidade que decorre do fato de que algo é visto e escutado, até mesmo as maiores forças da vida íntima... vivem uma espécie de vida incerta e obscura, a não ser que, e até que, sejam transformadas, desprivatizadas e desindividualizadas, por assim dizer, de modo a tornar-se adequadas à aparição pública” (ARENDR, 2005, p. 59-60).

Habermas (2003) explica que há muitos sentidos emitidos quando se fala de algo "público". Pode-se denominar público como aquilo que é acessível a qualquer um ou ao que pertencente ao Estado, como os prédios públicos. O autor também se refere à noção de recepção pública (uma espécie de reconhecimento público), de opinião pública, mas se concentra na discussão da dimensão política da esfera pública. Para ele, a esfera pública é formada pelos portadores de opinião pública e se configura como o lugar do agir comunicacional. Nesse sentido, o autor argumenta que a esfera pública é um espaço no qual os assuntos de interesse geral são expostos, debatidos e analisados.

Já a esfera privada é caracterizada por Arendt (2005), como sendo um espaço composto por conteúdos da subjetividade humana. A autora postula que denominamos privado um círculo de intimidade que só começou a ser identificado nos últimos períodos da civilização romana. Esta esfera foi enriquecida pelo individualismo moderno, quando o indivíduo passou a investir nos aspectos privados da existência.

Habermas (2003) considera que a esfera privada se configurou na Europa do século XX quando a burguesia criou um espaço íntimo para a família. Um ponto que ilustra essa configuração da esfera privada é a diminuição dos espaços comuns de convivência e o aumento de espaços privados. “os quartos privados de cada um dos membros da família tornaram-se cada vez mais numerosos, sendo decorados de modo característico. O isolamento do membro da família [...] passa a ser considerado algo positivo”. (HABERMAS, 2003, p. 61). Desse modo, a esfera íntima da família foi o local em que se originou historicamente a privacidade.

Assim a vida privada não existiu desde sempre, ou seja, não se fez presente em todas as sociedades. Trata-se de uma invenção histórica e datada que existe em algumas culturas e em outras não (ARIÈS; CHARTIER, 2009). Como postula Ariès (2009), até a Idade Média não se falava em privado, mas sim em particular, termo que se relaciona com os elementos que escapavam ao controle do Estado. O autor lista algumas mudanças ocorridas na sociedade entre os séculos XVI e XVIII que contribuíram para o processo de privatização nesse período:

- a) o surgimento da “literatura de civilidade”, uma espécie de código que de comportamento social;

- b) a escrita de diários íntimos, cartas e confissões em geral que serviam para o autoconhecimento;
- c) o gosto pela solidão, quando se descobre o prazer em estar sozinho;
- d) a amizade, pois a partir de então os amigos seriam escolhidos por afinidade e não mais por camaradagem entre os cavaleiros;
- e) a modificação na estrutura das casas, que passam a ter espaços menores e mais íntimos.

Esses elementos foram reorganizados na realidade cotidiana e constituíram três fases do processo de privatização: a conquista da intimidade individual; a organização de grupos de convivialidade e a conversão da família (Ariès, 2009). Segundo o autor, a intimidade individual começa a ser conquistada quando os espaços deixados livres pelo Estado vão ceder lugar ao indivíduo para se inserir no isolamento. Já os grupos de convivialidade eram associações que se dedicavam à conversação e a leitura em voz alta. Por fim, a terceira fase configurou-se na conversão da família, que deixou de ser uma unidade econômica e passou a ser um lugar de refúgio e afetividade.

Como postula Sibilía (2003), os ambientes privados que começaram a proliferar tornaram-se um convite à introspecção onde o sujeito podia mergulhar na sua intimidade e realizar viagens auto exploratórias que, muitas vezes, eram traduzidas no papel. Segundo a autora, a escrita íntima do diário teve início como uma prática burguesa que “foi germinando como um forma subjetiva particular, dotada de uma certa ‘interioridade psicológica’, na qual fermentavam atributos e sentimentos privados” (SIBILIA, 2003, p.3). O conteúdo desses escritos, reitera a autora, deveria ser cultivado, enriquecido e protegido, e funcionava como meio de modelar a própria subjetividade através desse mergulho introspectivo.

No sentido antigo, o privado era o espaço destinado ao campo das necessidades e da sobrevivência. Já o sentido moderno está associado ao direito dos sujeitos controlarem as informações pessoais e as manterem protegidas do conhecimento público (CARVALHEIRO; PRIOR; MORAIS, 2015). Nesse sentido, a esfera privada inclui os acontecimentos e condutas que os sujeitos escolhem não tornar de domínio público.

A esfera privada refere-se, com efeito, ao indivíduo escudado na intimidade ou no recato, um espaço de convívio com a própria individualidade sem a perturbação da publicidade e da intromissão alheia. De facto, o espaço privado é uma área particular reservada ao refúgio e ao recolhimento, uma zona delimitada de imunidade e negligência onde cada indivíduo pode repousar as armas com as quais é conveniente estar provido (CARVALHEIRO; PRIOR; MORAIS, 2015, p.63).

A privacidade pode ser entendida sob dois aspectos: como um direito e como uma escolha. A noção da privacidade como direito, de acordo com Peres-Neto (2015), foi consolidada como um direito das democracias liberais burguesas. Isso provocou, na sociedade da época, a aceitação de que o Estado não poderia intervir nas vidas privadas dos cidadãos.

Da Silva (2015) destaca que no Brasil, até o início desta década, a legislação sobre privacidade se resumia aos artigos da Constituição Federal de 1988 e do Código Civil (Lei nº 10.406, de 2002.). De acordo com a Carta Magna, “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;” (CF, 1988).

O surgimento de fenômenos que deixaram os cidadãos expostos demandou a criação, como a invasão de privacidade e a pouca proteção de dados *online* demandou a criação de projetos de leis que versavam sobre privacidade e crimes cibernéticos (DA SILVA, 2015). Em 2012 foi aprovada a Lei nº 12.737, conhecida como lei Carolina Dieckmann, que aborda a de invasão de dados pessoais. No entanto, a lei não versa especificamente sobre privacidade o que mantém o vácuo jurídico (DA SILVA, 2015).

Em 2014, o Governo Federal regulamentou o Marco Civil da Internet, que versa sobre os direitos do cidadão *online*. O texto estabelece que o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) será responsável por determinar as diretrizes da internet no País e as regras foram criadas baseadas em quatro consultas públicas elaboradas pela Agência Nacional de Telecomunicações, CGI e Ministério da Justiça. Apesar dos avanços que a lei proporcionou, tais como a proteção aos dados dos internautas e a garantia da neutralidade da rede, há algumas limitações que ainda precisam ser superadas. Entre elas, como pontua Da Silva (2015, p. 610), a questão da privacidade e da liberdade de expressão que são abordadas no texto de forma simplista. Nesse sentido, a lei precisará ser complementada por outra legislação específica sobre proteção de dados.

A privacidade como escolha está relacionada à quantidade de informação sobre si que o sujeito deseja compartilhar com os demais e também a qualidade dessas informações. Derlega e Chakin (1977) definem a privacidade como um processo de regulação de limites, que controla a relação de um indivíduo com os demais.

A exposição de si implica a transmissão verbal de informações. O ajuste do quanto de informações de si se expõe é a regulação dos limites; a extensão do controle que se mantém ao longo desta troca de informações contribui para a quantidade de privacidade que tem em uma relação social. O regulamento dos limites interpessoais afeta os tipos de relacionamentos que mantemos com os outros (como nas amizades e nas relações de poder). Também há implicações para o funcionamento da personalidade. Reconceituar a exposição de si como uma forma de ajuste de limites na manutenção da privacidade pode fornecer uma estrutura útil para integrar a

literatura de auto-divulgação. (DERLEGA; CHAKIN, 1977, p.102, tradução nossa)³³.

Para os autores, a privacidade representa o controle sobre a quantidade de interação que escolhemos estabelecer com os outros. Nessa perspectiva, a privacidade é mantida na medida em que a pessoa escolhe, voluntariamente, quanto sobre si quer divulgar. No entanto, se a quantidade de informações que divulgamos sobre nós é influenciada por outra pessoa, existe um nível de privacidade menor (DERLEGA; CHAKIN, 1977).

Além de considerar a quantidade de informação sobre si que o indivíduo torna acessível aos demais, devemos considerar a qualidade destas. Ou seja, considerar o nível de vínculo que se deseja criar com a exposição dessas informações, seu caráter mais profundo ou mais superficial, e com que tipo de pessoa ele se estabelece. Algumas informações privadas, como nome, endereço, etc. às vezes são compartilhadas com outras pessoas, mas não provocam o mesmo tipo de vínculo que outras informações de caráter íntimo podem provocar.

McStay (2014, *apud* PERES-NETO, 2015), argumenta que, apesar do conceito de privacidade nos dias atuais ser de difícil definição, é possível explorar com algumas ideias para entender a privacidade com base nos usos que se faz dela. O autor lista os seguintes princípios:

a) a privacidade como limite físico à alteridade; b) como meio para manter a dignidade de certos comportamentos humanos a partir da noção ocidental de civilidade, tais como sexo, defecação, etc.; c) como instrumento para destacar ou demarcar a autonomia e o direito a controlar alguns aspectos das nossas vidas, tais como relacionamentos ou o próprio corpo; d) como um meio ou instrumento através do qual podemos gerenciar e ter controle sobre as informações sobre nós mesmos (McStay, 2014, *apud* PERES-NETO, 2015, p.06).

Ao controlar a exposição de informações sobre si, os indivíduos definem também aquilo é que parte da vida privada e o que é parte da sua intimidade. Ferraz (1993) postula que compõem a vida privada as informações referentes às opções da convivência, como a escolha de amigos, os relacionamentos civis e comerciais, ou seja, dados que, embora digam respeito aos outros, não afetam, em princípio, o direito de terceiros. O autor cita exemplos de dados que são privativos, como o nome, endereço, profissão, idade, estado civil, filiação, número de registro público oficial etc. Embora privados, esses dados “condicionam o próprio

³³ “Privacy is viewed as a process of boundary regulation, controlling how much (or how little) contact an individual maintains with others. Self-disclosure involves the verbal transmission of information. Adjustment of self-disclosure outputs and inputs is boundary regulation; the extent of control one maintains over this exchange of information contributes to be amount of privacy one has in a social relationship. Regulation of interpersonal boundaries affects the kinds of relationships we maintain with others (as in friendships and power relationships). There also are implications for personality functioning. Reconceptualizing self-disclosure as a form of boundary adjustment in the maintenance of privacy may provide a useful framework for integrating the self-disclosure literature.” (Derlega & Chakin, 1977, p.102)

intercâmbio humano e m sociedade, pois constituem elementos de identificação que tornam a comunicação possível, corrente e segura” (FERRAZ, 1993, p.449).

Nesse sentido, a vida privada é mais ampla do que a intimidade. Para Ferraz (1993), a intimidade refere-se ao modo de ser da pessoa, à sua identidade, é o âmbito que alguém reserva para si. O autor exemplifica a intimidade citando o diário íntimo e o segredo íntimo cuja mínima publicidade pode constranger.

Um exemplo da expressão da intimidade, como já apontamos, é o diário. Esse objeto, no entanto, passa a ganhar visibilidade nos ambientes digitais quando os indivíduos escolhem compartilhar informações íntimas (SIBILIA, 2008). Com o crescimento no uso de dispositivos móveis e a facilidade que eles proporcionam de compartilhar conteúdo, cada vez mais detalhes da intimidade dos usuários são expostos na internet. Nesse sentido, os *sites* redes sociais são um observatório privilegiado do processo de exposição da privacidade nos ambientes digitais, uma vez que muitos usuários expõem os “pormenores de suas vidas privadas na procura de estabelecerem ligações e interações com novos sujeitos” (CARVALHEIRO; PRIOR; MORAIS, 2015, p.16).

Assim, a cibercultura promove e celebra uma confusão entre as fronteiras do espaço público e privado (SANTANA; COUTO, 2011). Observa-se uma publicização, cada vez maior, de fatos e particularidades subjetivas na internet, principalmente em *sites* de redes sociais, o que pode contribuir para uma mudança na percepção de privacidade pelos usuários mais jovens. Se antes, a privacidade estava vinculada aos espaços privados, como o domicílio e o quarto, agora dispositivos como câmeras fotográficas, celulares, webcams são usados pelos próprios indivíduos como um indicativo da “evasão de privacidade” (SIBILIA, 2008).

Vale lembrar que o privado vem sendo exaltado também na mídia tradicional muito antes de povoar a internet. Elementos da “vida real”, que antes pertenciam ao domínio da privacidade, ganham espaço no mundo da informação e do entretenimento. Este é o caso dos diversos *reality-shows* presentes nas grades de programação das emissoras de televisão, das revistas que se especializam em informar o cotidiano dos famosos etc. Esse tipo de conteúdo chama a atenção do público, que tem curiosidade em saber como é a rotina das celebridades e personalidades públicas. Com a convergência midiática (JENKINS, 2015), no entanto, os usuários, além de se constituírem como público, passam a ser produtores de conteúdo e, muitas vezes, buscam visibilidade ao se inserir nos *sites* de redes sociais, num contexto que convida o indivíduo a se expor.

Carvalho; Prior e Moraes (2015) analisam que a busca por visibilidade modificou o mundo a ponto deste ser regido por pressupostos da interação mediada, na qual a os aspectos

íntimos invadem os espaços públicos, como por exemplo a internet, e dificultam a compreensão do que é de fato público ou privado. Para os autores, na internet, a “visibilidade é sinónimo de reconhecimento, ao passo que invisibilidade significa irrelevância, “morte pública”, esquecimento por parte dos seus pares.” (CARVALHEIRO; PRIOR; MORAIS, 2015, p.14).

Um exemplo atual sobre essa busca por visibilidade é o crescente número de canais no *YouTube*. Os *YouTubers* são novos personagens que atingem à categoria de figuras de “interesse público” e que expõem parcelas amplas das suas vidas íntimas visando alcançar popularidade e visibilidade (PERES-NETO, 2015). A facilidade de gravar um vídeo e publicar na plataforma permitiu que um grande número de usuários, inclusive crianças, criassem seus canais para compartilhar opiniões, dicas e tutoriais sobre os mais diversos assuntos, além de mostrar diversos aspectos do seu cotidiano. Nesse contexto, os muros que costumavam proteger a privacidade individual sofrem sérios abalos; cada vez mais, essas paredes outrora sólidas são infiltradas por olhares tecnicamente mediados que flexibilizam e alargam os limites do dizível e do mostrável.

Peres-Neto (2015) alerta que as transformações no conceito de privacidade não são causadas exclusivamente pela internet e “pela digitalização de parcelas expressivas das nossas práticas cotidianas, ainda que tais processos colaborem diretamente para o redesenho da noção de privacidade” (PERES-NETO, 2015, p.9).

Mesmo considerando que privacidade é um fenômeno sócio-histórico que se define também por outros fatores, além da internet, consideramos que os *sites* de redes sociais vêm tendo um papel destacado nesse processo. Afinal, os *sites* de redes sociais nos convidam, a compartilhar instantaneamente o que estamos fazendo, pensando e querendo. Desse modo, problematizamos neste próximo tópico as percepções das crianças ouvidas na pesquisa sobre os conceitos de público e privado e o modo como tais percepções estão associadas à vivência de processos comunicacionais nas redes.

4.2 Os conceitos de público e privado sob a ótica das crianças: uma primeira aproximação

Entender os conceitos de público e privado, sob a ótica das crianças, foi um desafio, pois essas noções são complexas, como foi possível observar nas reflexões anteriores. Na conversa com as crianças, estávamos em busca de identificar quais as definições de público e

de privado elas eram capazes de conceber. Conversamos, inicialmente, com a dupla das crianças mais novas: Melody e Lis. A conversa com elas foi difícil, pois as meninas não conseguiram expressar com clareza seus pensamentos sobre a temática. Elas tinham dificuldade de definir os conceitos e, muitas vezes, começavam um raciocínio e o interrompiam dizendo que não sabiam explicar. Foi preciso encorajar as meninas a responderem o que elas pensavam, sem se preocuparem se era certo ou errado.

Em razão das meninas demonstrarem dificuldade em abordar o assunto, optamos por usar uma estratégia diferente. Ao invés de fazer as questões de modo direto, pensamos em citar um objeto ou um lugar que pudesse ser facilmente classificado pelas meninas como público ou privado. O objeto escolhido foi o diário, por se tratar de um objeto tradicionalmente identificado como privado, ele poderia ser facilmente classificado pelas meninas. Ao afirmar que o diário deveria ser mantido guardado e protegido do olhar de outras pessoas, as meninas o classificaram, de forma indireta, como um objeto privado.

MELODY: O diário é só meu.

LIS: Tem que ficar guardado pra ninguém mexer.

Após usarmos o exemplo do diário, as meninas começaram a citar outros elementos que, assim como o diário, seriam classificados como privados. As meninas citaram o espaço doméstico, referindo-se a casa e ao quarto.

LIS: É igual a casa da gente né?

MELODY: O meu quarto.

LIS: O quarto não, porque é meu e da minha irmã né? Só *tenho privacidade* quando minha irmã não tá.

Melody era a única criança, entre as ouvidas na pesquisa, que não dividia o quarto com nenhum familiar. Para ela, portanto, o quarto era claramente um espaço privado. Já Lis, que compartilhava o quarto com a irmã, só teria privacidade no espaço quando a irmã não estivesse no local. Desse modo, a menina tinha uma espécie de privacidade compartilhada, que era negociada com a irmã.

Posteriormente, indagamos se as meninas se sentiam mais seguras para arriscar dar suas definições sobre os conceitos de público e privado. Pensando e discutindo juntas, elas chegaram as seguintes definições:

MELODY: [Público] É o que todo mundo pode ver. É fazer uma coisa no meio de todo mundo.

LIS: [privado] é uma coisa só nossa, que ninguém mexe.

Com as demais crianças foi mais fácil conversar sobre a temática. Diferente das meninas mais novas, elas conseguiram explicar seus entendimentos sobre os conceitos de modo mais rápido. Estávamos preparados para usar a mesma estratégia de citar o diário com as crianças mais velhas, mas não foi necessário. Quando elas começaram a explicar suas concepções sobre o que era algo público ou privado, o diário foi citado por elas de modo espontâneo.

GABI: Uma coisa privada é só minha, que nem o diário.

CAUÊ: É uma coisa da intimidade.

MIRELA: É tipo o diário, ninguém pode ver.

MONALISA: Pública tipo a escola?

Pesquisadora: Vocês estudam numa escola pública né? Por que vocês acham tem esse nome?

MIRELA: Porque não paga, é da prefeitura

MONALISA: Porque todo mundo pode ir.

Além dessas definições, as crianças mais velhas também citaram outros exemplos de espaços considerados por elas como públicos ou privados. A rua e a praia foram exemplos de espaços públicos citados por elas, o que pode ser entendido pela proximidade da comunidade em que moram da Praia do Futuro. Já como exemplo de espaço privado, foi mencionado o espaço doméstico, em consonância como as crianças mais novas.

MONALISA: A rua é pública. Minha mãe fala isso. (risos)

MIRELA: Minha casa é privada, porque ninguém pode entrar lá, só os amigos da minha mãe.

MONALISA: Na minha entra todo mundo (risos)

CAUÊ: A praia (pública)

Pesquisadora: Vocês sabem o que é privacidade?

MIRELA: É tipo quando você tá sozinho.

MELODY: É uma coisa só nossa, que guarda pra gente.

LIS: É o que a gente não fala pra ninguém e nem posta em nenhum lugar.

Analisando a fala de Lis, observamos que, da sua maneira, a menina explica que alguns aspectos de sua vida não devem ser publicizados na internet, mostrando que a postura de proteger um determinado conteúdo de um acesso irrestrito de outras pessoas e grupos esta presente em suas relações face a face e é entendida em termos similares para pensar a privacidade em sua vivência contemporânea de relação com a internet.

Durante as conversas com as meninas, o diário também foi citado como um elemento puramente privado, o qual não pode ser dividido com ninguém. Mirela foi a única criança, das que afirmaram escrever um diário, que admitiu compartilhar alguns elementos desse conteúdo íntimo com amigos. Novamente a noção de privacidade como uma regulação de limites de exposição de si (DERLEGA; CHAKIN, 1997) aparece na fala de algumas crianças.

MIRELA: Eu escrevo coisas pessoais. Quando eu tô triste eu escrevo, às vezes as coisas do colégio.

Pesquisadora: Você mostra seu diário pra alguém?

MIRELA: Não. Às vezes minhas amigas perguntam e eu falo, mas só algumas coisas. Outras não.

Com base nas falas das crianças, podemos observar que, de modo geral, as definições dos conceitos de público e privado, conferidas pelas crianças, aproximam-se das definições dadas geralmente pelos adultos e também das definições apresentadas pelos autores referidos.

Ao tratar da escola como pública, por exemplo, o entendimento de Mirela e Monalisa se aproxima da noção de público como equipamento público pertencente ao Estado, como menciona Habermas (2003). Já as falas de Melody, Monalisa e Cauê sobre o público ser algo a que todos podem ver, como no exemplo da praia e da rua, também se aproxima da noção de público como algo a que todos têm acesso, apresentada pelo mesmo autor.

Essa identificação com a rua e a praia tem ligação direta com o contexto social no qual as crianças estavam inseridas. As crianças identificam esses espaços como acessíveis para todos, pois é nesses espaços que elas costumam interagir com integrantes da comunidade de forma mais ampla.

Já o conceito de privado foi definido pelas crianças, de modo geral, como algo que é de domínio de um indivíduo ou de uma família como a casa, e algo ligado à intimidade, como o diário. Ao reconhecerem o diário como íntimo, Mirela e Gabi revelam uma leitura similar a de Sibilía (2003), pois assim como a autora, as meninas definiram o conteúdo do diário como algo que deveria ser protegido.

O fato das crianças vivenciarem um ambiente doméstico no qual prevalecem espaços compartilhados, assim como compartilhem, em alguns casos, os próprios dispositivos móveis, como o celular, dentre outros objetos, colabora para compreendermos a tendência de que elas reconheçam, o diário, como um espaço privilegiado para vivenciar a privacidade.

Desse modo, a privacidade foi associada à noção de segredo e de intimidade, relativo a algo que deve ser guardado e preservado dos demais. O entendimento das crianças se aproxima, nesses termos, à noção de privacidade associado à proteção dos aspectos privados do conhecimento público apresentado por Carvalheiro, Prior e Morais (2015).

Apesar disso, a fala de Mirela, ao reconhecer que compartilha alguns trechos do seu diário com as amigas, nos faz perceber que os limites da privacidade vão sendo regulados por ela. Se, alguns elementos poderiam ser compartilhados, outros permaneciam protegidos. O critério para definir se um conteúdo seria compartilhado com os amigos se baseava, principalmente, na confiança presente nesta relação, como veremos mais adiante.

Desse modo, podemos reconhecer que, apesar da dificuldade inicial de algumas crianças em definir os termos, elas foram capazes de entender e exemplificar os conceitos. Desse modo, foi possível abordar o modo como viam e avaliavam a configuração desse caráter público ou privado dos conteúdos postados nas redes, ou seja, se e como, ao construir processos de exposição de si nas redes, essa compreensão do que seria público ou privado se firmava ou se redefinia.

A vivência das crianças fizeram-nas associar os espaços de convivência como a rua e a praça como públicos, devido ao contexto em que vivem. Elas habitavam esses espaços e são eles que marcam às suas percepções mais imediatas do que é público, como designação do que é acessível a todos. Já a privacidade, que não era possível ter no quarto e no uso do celular, condicionada também aos espaços compartilhados no ambiente doméstico e do contexto social no qual elas estavam inseridas, fizeram-nas identificar o diário como a principal expressão da privacidade.

4.3 Redes sociais como espaços para a exposição de si, dos amigos e familiares

Os *sites* de redes sociais são definidos por Recuero (2009, p. 102) como “espaços utilizados para a expressão das redes sociais na Internet”. Diferente de outras formas de comunicação mediada por computador, os *sites* de redes sociais possibilitam a manutenção e a visibilidade dos laços sociais criados no *offline* (RECUERO, 2009). Além de ajudar a manter

as relações criadas fora da internet, os *sites* de redes sociais também podem criar laços *online*, que são mantidos nesse espaço ou se estendem para além dele no espaço *offline*.

Boyd & Ellison (2008) enfatizam que *sites* de redes sociais são aqueles que permitem a construção de um perfil ou página social; a interação entre os usuários por meio de comentários e a exposição pública da rede social de cada usuário. Em resumo, os *sites* de redes sociais teriam como função principal a manutenção dos laços sociais entre os usuários e a exposição pública dessas relações (BOYD; ELLISON, 2008).

Para as crianças ouvidas na pesquisa, os *sites* de redes sociais têm basicamente as funções de comunicação (que inclui comentar e compartilhar as publicações dos amigos e conversar com eles no bate-papo), de acesso às informações sobre o cotidiano dos amigos (que inclui atualização de *status* e publicação de fotos) e de busca por pessoas e conteúdos (quando procuram o perfil de pessoas e páginas de conteúdos específicos).

LIS: Serve pra ver fotos dos outros, pra curtir, pra compartilhar

MELODY: Serve pra encontrar as pessoas.

MIRELA: Pra mim, serve pra se comunicar, pra saber das coisas. De vez em quando eu curto as coisas dos meus amigos, que eles publica nas redes sociais.

MONALISA: Acho que serve pra conversar mesmo[...] os amigos, quando eles viajam e bate a saudade, a gente pode se comunicar.

O modo como as meninas explicaram as funções dos *sites* de sociais evidencia que elas se reconhecem preponderantemente na posição de público e não de produtoras de conteúdo. Este fato que chama atenção, tendo em vista o apelo que os *sites*, como *Facebook* e o *Instagram*, fazem ao usuário para expor o seu cotidiano na medida em que colocam os seguintes questionamentos nas suas páginas iniciais: “O que você está pensando?”, “Como você se sente?”, “Deseja compartilhar uma atualização hoje?”.

As falas apresentadas, no entanto, não devem ser entendidas como um indicativo de que as meninas não gostavam de postar conteúdo sobre si. Mais adiante, discutiremos os modos como as crianças participantes desta pesquisa lidam com a privacidade na internet e veremos que esse é uma questão complexa e associada à múltiplos fatores, tais como a mediação parental, a relação com os pares e as habilidades digitais. Interessa ressaltar, no momento, que as crianças da nossa pesquisa identificaram os *sites* de rede sociais como uma oportunidade de se manter atualizado sobre a vida dos amigos e das pessoas que elas seguem na rede.

Dando continuidade a nossa conversa com as crianças, questionamos quais tipos de publicações elas mais gostavam de acompanhar nas redes sociais. Conversar com elas sobre essas publicações iria nos ajudar a observar se elas estavam, de fato, interessadas em acompanhar os aspectos privados da vida dos amigos postados nas redes. Como esperado, elas citaram as publicações sobre os amigos, mas também publicações sobre música, humor e esportes.

GABI: Eu fico vendo normal, o dia a dia das pessoas. Também gosto de ver a página de cantores, o que eles fazem.

MELODY: Eu gosto mais de ver as fotos que meus amigos postam e as coisas engraçadas que tem no *Face*.

MIRELA: [...] eu vejo o que eles (amigos) escrevem sobre o dia deles.

CAUÊ: Eu vejo o que eles postam sobre *surf*.

Com os *sites* de redes sociais, tornar-se mais fácil acompanhar o que os amigos compartilham sobre o cotidiano e essa exposição pode contribuir para a manutenção da relação entres os pares (BOYD, 2014). Antes de analisar quais as implicações desta exposição do cotidiano nos *sites* de redes sociais, é preciso considerar algumas características dos contextos digitais que contribuem para a visibilidade dessas informações e a permanência delas na rede.

Boyd (2011) apresenta, com base no uso de *sites* de redes sociais pelos adolescentes, o conceito de *networked publics*. Este conceito nos ajuda a compreender as singularidades dos contextos digitais de interação. A autora argumenta que os públicos em redes são simultaneamente: a) um espaço público construído através das tecnologias em rede e b) público em rede, a comunidade imaginada que emerge como resultado da interseção de pessoas, tecnologia e prática. Assim, o *Facebook* pode ser visto como exemplo de uma plataforma de digital que tanto se configura como um público em rede como um espaço público no qual públicos em rede se reúnem. (BOYD, MARWICK, 2011).

Os *networked publics* possuem quatro características singulares que representam um papel significativo na reconfiguração da dinâmica social que se desenrola nos ambientes digitais: 1) Persistência: as expressões digitais são gravadas e arquivadas automaticamente; 2) Replicabilidade: o conteúdo digital é facilmente duplicado; 3) Escalabilidade: a visibilidade potencial do conteúdo digital é ampliada e 4) Capacidade de pesquisa: o conteúdo digital é freqüentemente acessível através dos mecanismos de busca (BOYD, 2011).

Nos *networked publics* as pessoas devem lidar com o que significa participar de uma situação social, na qual eles não têm como entender completamente quem está observando suas performances *online*. A autora faz uma comparação dessa singularidade com a prática de escrita dos jornalistas, que estão habituados a escrever para um “público invisível”. Assim como os jornalistas imaginam seu público quando escrevem uma notícia, também os adolescentes passam a imaginar um público sempre que publicam algo no *Facebook*. As audiências, então, se tornam invisíveis, pois nem todos os usuários estão ou são visíveis quando as pessoas publicam suas informações *online*.

Ao observar a interface do *site*, é possível identificar alguns elementos que correspondem às características dos *networked publics* (BOYD, 2011). As publicações feitas na linha do tempo³⁴ ficam disponíveis para uma grande quantidade de pessoas, são registradas pela plataforma e disseminadas em larga escala, comprovando as características de persistência e escalabilidade. A depender da configuração de privacidade escolhida pelo usuário, esse número cresce em escala geométrica. Ao escolher uma configuração de privacidade do seu perfil - público, parcialmente privado e privado – o usuário também está definindo, conseqüentemente, quais publicações de sua linha do tempo estarão visíveis e para quem.

Na conversa com as crianças, conversamos sobre as configurações de privacidade elas elegeram para seus perfis no *Facebook*. As crianças que utilizavam a rede social com frequência responderam de forma rápida e segura. Já as crianças que relataram ter diminuído o uso do *Facebook*, não souberam responder com segurança se seus perfis eram públicos ou privados.

Ressaltamos que no *Facebook* um perfil público é aquele que está aberto para todos os que possuem um perfil no *site*, mas também fica disponível para quem o acessar através de páginas de busca na internet. Um perfil parcialmente privado está disponível para os usuários que estão na lista de amigos e para os amigos destes amigos. O perfil privado está acessível apenas para os usuários que estão na lista de contatos. Para fazer parte dessa lista é necessária a seleção e aceitação do usuário. Há ainda a possibilidade de limitar o acesso dos contatos, que fazem parte da lista de amigos do usuário, aos conteúdos postados na linha do tempo.

Na tabela abaixo, apresentamos as configurações dos perfis das crianças, com base em seus relatos.

³⁴ Linha do tempo é como se chama a parte do *site* na qual as publicações feitas pelos usuários são organizadas em ordem cronológica e expostas. Essa organização é baseada em critérios de seleção que, no entanto, não são divulgados pela empresa.

Tabela 4 – Configuração de privacidade dos perfis das crianças no *Facebook*

Nome	Idade	Perfil no <i>Facebook</i>
Melody	10 anos	Privado
Lis	10 anos	Público
Monalisa	11 anos	Público
Mirela	11 anos	Privado
Gabi	12 anos	Privado
Cauê	12 anos	Privado

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Algumas crianças justificaram a escolha de configuração de privacidade do perfil de modo bem semelhante. Para as crianças que escolheram um perfil privado, essa escolha se justifica porque elas não queriam que estranhos tivessem acesso às suas publicações. Já algumas crianças que mantiveram o perfil público relataram não saber exatamente como fazer a mudança para a configuração privada, o que implica uma questão de habilidade digital, aspecto que será discutido posteriormente.

Apesar de não saberem como modificar a configuração do perfil no *Facebook*, as duas crianças que mantêm os perfis públicos relataram não gostar que estranhos tenham acesso às suas informações pessoais. Ou seja, o perfil está público não por uma escolha consciente, mas por conta da falta de habilidade específica em definir as configurações.

Buscamos os perfis das crianças ouvidas na pesquisa na rede social a fim de observar se as configurações de privacidade estavam de acordo com o relato delas. Os perfis públicos eram, de fato, abertos para qualquer pessoa que o buscasse no *Facebook*. Já entre os reconhecidos por elas como perfis privados, observamos que algumas não estavam familiarizadas com o tipo de configuração parcialmente privada. Os perfis de Gabi e Melody, embora nomeados como tais por elas, não eram totalmente privados. Ao observar o perfil das meninas, foi possível ter acesso às fotos postadas por amigos em que as crianças foram marcadas. Nesse sentido, observamos que para as crianças participantes da pesquisa, a configuração de um perfil foi feita considerando os dois extremos: público ou privado.

Em relação à replicabilidade, o *Facebook* permite que o usuário compartilhe conteúdos com os amigos através da ferramenta “compartilhar”. Esses conteúdos podem ser compartilhados na linha do tempo, contribuindo para a persistência, ou podem através da ferramenta de bate-papo, que mantém um nível maior de privacidade da ação.

Quanto à buscabilidade, o *site* possui um espaço específico de busca que permite ao usuário pesquisar por pessoas, *fan pages*³⁵, grupos, eventos, *hashtags*³⁶. Além disso, as publicações dos perfis públicos e parcialmente privados ficam indexadas em *sites* de busca como o Google. (NEJM, 2016).

Diferente do *Facebook*, o *Instagram* não foi uma unanimidade entre as seis crianças, já que três afirmaram manter um perfil nesta rede social. O *Instagram* trata-se de uma rede social dedicada ao compartilhamento de imagens e vídeos para uma lista de seguidores, no caso dos perfis privados, e para pessoas que acessarem o perfil do usuário, no caso dos perfis públicos. Assim como no *Facebook*, também é possível restringir o acesso dos seguidores aos conteúdos postados pelo usuário.

De forma semelhante ao *Facebook*, as publicações feitas no *Instagram* são organizadas em ordem cronológica em um *feed* e alcançam um grande número de visualizações, principalmente nos perfis públicos, ratificando as características de persistência e escalabilidade. O conteúdo publicado na rede social também é replicável, pois, além de poder ser compartilhado no próprio *site*, é possível compartilhar as fotos com aplicativos integrados, como é o caso do *Whatsapp*³⁷. Em relação à buscabilidade, a rede social permite que o usuário faça buscas em um espaço específico. Nele, os usuários podem pesquisar outros perfis, *hashtags* e também localizações geográficas, que são marcadas nas publicações.

Todas essas características dos *networked publics* estão relacionadas a outro aspecto dessa reflexão sobre a privacidade *online*: o colapso dos contextos no ambiente digital. Na internet, a falta de clareza na delimitação de fronteiras espaciais, temporais e sociais torna a percepção dos contextos mais complexa. Boyd (2011) alega que ocorre um colapso dos contextos sociais, já que os grupos sociais aos quais os usuários fazem parte estão reunidos em um mesmo contexto. Como em cada grupo o usuário tende a se apresentar de uma forma diferente – em atenção às culturas específicas dos grupos - torna-se difícil negociar as várias formas de auto apresentação em um mesmo contexto. Com os contextos misturados, as fronteiras entre o público e o privado se tornam mais confusas, pois se modificam também as fronteiras entre a presença e a ausência, o tempo e o espaço.

³⁵ Fan pages são páginas específicas no *Facebook* direcionada para divulgação de marcas, empresas e personalidades públicas.

³⁶ Hashtag é uma palavra-chave antecedida pela cerquilha (#) que as pessoas geralmente utilizam para **identificar o tema do conteúdo que estão compartilhando** nas redes sociais.

³⁷ Em uma das atualizações recentes, o *Instagram* tornou possível o compartilhamento de seu conteúdo com o *Whatsapp*. Disponível em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2017/01/instagram-ganha-integracao-com-whatsapp-para-compartilhar-fotos.html>. Acesso em 09/08/2017.

A configuração de privacidade dos perfis das crianças no *Instagram*, diferente do *Facebook*, foi adotada por elas por vontade própria. Ou seja, os perfis são públicos ou privados por decisão delas e não pela falta de habilidade técnica para realizar a mudança.

Tabela 5 – Configuração de privacidade na rede social *Instagram*

Nome	Idade	Perfil no <i>Instagram</i>
Melody	10 anos	Público
Gabi	12 anos	Público
Cauê	12 anos	Privado

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Indagamos às meninas qual o motivo delas terem escolhido deixar o perfil no *Instagram* aberto, já que no *Facebook* as duas relataram ter o perfil privado. A justificativa das meninas vinculou-se ao modo como elas classificam o conteúdo postado na rede social, no caso à sua natureza imagética. Nas entrelinhas, lê-se que imagens são de conteúdo público, ou seja, feitas para serem mesmo exibidas.

MELODY: No meu *Instagram* não tem nada pessoal assim, só foto. Aí não tem problema ser público.

GABI: Muita gente tem o perfil aberto.

Pesquisadora: Tuas amigas também?

GABI: Também, porque só posta foto né?

Podemos observar por estes depoimentos que as meninas não consideram as fotos como um conteúdo de natureza privada ou que contenha informações pessoais que deveriam ser preservadas dessa exposição na rede. Retomaremos a essa questão mais adiante.

Já Cauê considera importante que o perfil seja privado, pois ele não se sente bem com muitas pessoas tendo acesso às suas fotos. A justificativa do menino também está relacionada ao risco de *ciberbullying*³⁸. Ele relatou que, no perfil aberto, há possibilidade de receber comentários agressivos de pessoas desconhecidas em suas publicações.

³⁸ *Ciberbullying* é a prática de *bullying* na internet que pode ocorrer na forma de mensagens e comentários depreciativos.

Assim como fizemos com o *Facebook*, buscamos os perfis das crianças no *Instagram* a fim de observar se as configurações de privacidade estavam de acordo com o relato delas. Nessa rede social, os perfis das crianças estavam configurados de acordo com o relato delas. Observamos que essa rede social oferece apenas duas possibilidades de configuração de privacidade do perfil: público ou privado. Desse modo, podemos inferir que se torna mais fácil para as crianças escolherem a configuração do perfil.

Além da escolha da configuração de privacidade dos perfis nos *sites* de redes sociais, é importante considerar como as crianças gerenciam a privacidade no uso dos dispositivos móveis. Desse modo, abordaremos a seguir quais as estratégias das crianças para tentar garantir a privacidade quando lidam com a situação em que o uso do celular é compartilhado. Em tais casos, a própria ação de estabelecer uma configuração de perfil – se público, se privado ou parcialmente privado – se redefine.

4.4 Uso compartilhado do celular e suas implicações para a privacidade

O aumento do acesso à internet pelo celular, indicado nos últimos anos pela pesquisa TIC *Kids Online* Brasil, revela uma tendência à mobilidade que possibilita um uso mais individualizado do dispositivo móvel e oferece maior autonomia para as crianças e adolescentes, já que as diversas atividades *online* podem ser realizadas através de um único aparelho (VINCENT, 2015). Além de dar maior autonomia, o uso do celular pode proporcionar também maior privacidade em relação aos conteúdos que são acessados e aos contatos que podem ser estabelecidos.

No entanto, para as crianças que compartilham o celular com as mães, a privacidade que o uso do celular pode oferecer é reduzida. Na conversa com as crianças, elas relataram que as mães tinham acesso aos conteúdos postados nos perfis do *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*, já que os aplicativos estavam instalados no celular delas. Assim, precisamos considerar que elas começam a ampliar os limites da privacidade na medida em que compartilham os dispositivos móveis com os pais.

Pesquisadora: Tua mãe vê teu *Instagram*?

MELODY: Vê, porque é no celular dela.

Pesquisadora: E tu acha ruim?

MELODY: Às vezes, porque ela manda eu tirar algumas fotos.

MIRELA: Agora eu tô sem *Whatsapp*, tô usando o da minha mãe.

Algumas crianças relataram que gostariam de ter um celular próprio, para poderem usar durante o dia, enquanto as mães estão no trabalho. Apesar de terem essa vontade, as meninas relataram a realidade de compartilhamento do dispositivo com as mães de forma quase naturalizada. Essas crianças estavam habituadas a compartilhar o quarto com os irmãos e também outros objetos, como roupas que, em alguns casos, também eram partilhadas entre eles. Nesse sentido, o celular era só mais um objeto a ser compartilhado.

As crianças dividiam o celular com as mães, basicamente, por questões financeiras. Elas relataram que para suas famílias, que tinham poucas condições financeiras, comprar um celular para elas era algo que estava fora do orçamento familiar. As crianças que já tiveram um celular e que não estavam mais usando porque havia quebrado, relataram que os pais não podiam comprar outro também por questões financeiras. Em algumas famílias, além dos pais, apenas os irmãos mais velhos tinham um dispositivo móvel próprio.

Ao comparar a realidade das crianças da Comunidade 31 de Março com a das crianças de classe média ouvidas na pesquisa *TIC Kids Online Brasil-Portugal* (SAMPAIO, PONTE, 2017), observamos que o compartilhamento do celular apareceu nas duas pesquisas de formas distintas. Para algumas destas crianças de classe média, o compartilhamento do dispositivo móvel era uma ação de mediação parental. Alguns pais de crianças estudantes de escola privada, ouvidos na pesquisa *TIC Kids Online Brasil-Portugal*, julgavam que os filhos eram muito novos para terem um celular próprio. Desse modo, os pais dividiam o dispositivo com os filhos com o intuito de estabelecer um controle sobre os usos que as crianças faziam. No entanto, as crianças não compartilhavam os perfis de *sites* de redes sociais ou aplicativos de mensagens instantâneas com os pais.

Algumas crianças da Comunidade 31 de Março compartilhavam, além do dispositivo móvel, o perfil no *Whatsapp* com as mães. Em relação aos perfis nos *sites* de redes sociais foi diferente, os aplicativos do *Facebook* e *Instagram* instalados no celular das mães eram habilitados com os perfis das crianças.

No caso de Lis, a menina declarou não usar mais seu perfil no *Facebook*, pois não lembrava a senha e não sabia como recuperá-la. Ela relatou que sua irmã mais velha, de 15 anos, permite que ela acesse seu perfil de vez em quando. Nesse sentido, a irmã de Lis compartilha com ela a privacidade de suas conversas e publicações na rede social.

LIS: Eu vejo o *Facebook* da minha irmã, mas eu não posso postar nada [...] fico só olhando as fotos.

O perfil é ativado no celular da irmã, o que significa que, além de compartilhar o celular com a mãe, ela também usava o celular da irmã mais velha. A menina acompanhava as publicações do perfil no *Facebook* de sua irmã, mas não podia fazer nenhuma publicação. Para ter acesso ao perfil, Lis negociava com ela e trocava favores, tais como assumir as tarefas domésticas que eram função da irmã.

Enquanto compartilhar o dispositivo móvel era necessário, partilhar os conteúdos dos aplicativos digitais com os pais era algo que elas tentavam evitar. As crianças não relataram de forma direta que gostariam de ter um celular próprio para também manter a sua privacidade, em relação aos pais, no uso dos *sites* de redes sociais. No entanto, os relatos de Melody e Monalisa são um indicativo de que elas se preocupam em manter as conversas no *Whatsapp* longe da vigilância da mãe, num esforço de estabelecer uma fronteira para delimitar a sua privacidade.

MONALISA: Eu apago as conversas pra ela não ver

Pesquisadora: E o *Whatsapp*? Ela pode ver as conversas?

MELODY: Não, mas aí eu apago.

Pesquisadora: Tu apaga?

MELODY: Apago todas as conversas.

Pesquisadora: E por que tua mãe não pode ver?

MELODY: Porque são minhas conversas com minhas amigas, eu não gosto que ela veja.

Desse modo, a estratégia que as meninas usavam para manter a privacidade em relação aos pais era a de apagar os conteúdos que elas queriam que eles não tivessem acesso. Apesar do uso compartilhado do celular não ter sido relatado pelas crianças de classe média que ouvimos no estudo piloto e na pesquisa TIC Kids Online Brasil-Portugal (SAMPAIO, PONTE, 2017), elas também usavam estratégias para manter os conteúdos do dispositivo móvel fora do alcance dos pais, o mais referido por elas foi o uso de senha para bloquear o celular.

No caso dessas crianças de classe média, ter seus conteúdos *online* acessados pelos pais era como uma invasão de privacidade, já que elas sinalizavam, com o uso de senhas, que o celular não poderia ser acessado por outras pessoas. Essa medida, no entanto, não poderia ser adotada pelas crianças da Comunidade 31 de Março.

Como pontua Boyd (2014), os adolescentes entrevistados por ela estavam preocupados com privacidade *online*, ao contrário do que a opinião pública acreditava. No entanto, eles buscavam privacidade em relação àqueles que detinham poder sobre eles. Os adolescentes, portanto, estariam preocupados com a vigilância dos pais, professores e de outras figuras de autoridade em suas vidas. Assim como os adolescentes entrevistados por Boyd (2014), as crianças ouvidas na pesquisa também demonstraram maior preocupação em manter certos conteúdos longe do alcance dos pais.

Enfrentadas essas questões relativas à liberdade e ao domínio técnico mínimo para configurarem os dispositivos móveis neste quesito da privacidade, discutiremos no próximo tópico as habilidades digitais para lidar com a privacidade nos *sites* de redes sociais que apareceram na fala das crianças.

4.5 Habilidades digitais em relação à gestão da privacidade *online*

As novas tecnologias e a multiplicação dos meios e dispositivos de comunicação têm provocado mudanças no modo como as pessoas lidam com a informação, os meios de comunicação e suas relações. Neste contexto, diversos autores - tais como Boyd (2014) Fantin (2016); Belloni (2013); Livingstone (2015); Sampaio, Máximo, Cavalcante (2017) - defendem que os jovens devem tornar-se alfabetizados para a mídia, pois quando se envolvem com ela precisam de habilidades para compreender a construção e disseminação dos dispositivos móveis.

Park (2011) apresenta alguns fatores que podem contribuir para que o usuário adquira habilidades digitais relacionadas à privacidade. De acordo com o autor, a condição sociodemográfica dos usuários, o nível de educação formal, a idade e o gênero são influenciadores das habilidades de controle de informações. Desse modo, algumas pesquisas sugerem que diferentes níveis de experiência podem promover ou inibir competências digitais para os usuários (HARGITTAI, 2007).

No roteiro preparado para realizar as conversas com as crianças, havia poucas perguntas sobre habilidades ligadas à privacidade. Apesar deste ser um aspecto importante para nossa discussão sobre a compreensão e o gerenciamento da privacidade em redes sociais, optamos por deixar que as habilidades fossem reveladas nos relatos e, não somente, por questões diretas. Nesse sentido, vamos explorar as habilidades digitais (técnicas e sociais) relacionadas à gestão da privacidade que foram identificadas nos relatos das crianças.

Vamos explorar, inicialmente, as habilidades técnicas identificadas na fala das crianças com base no que Park (2011) postula sobre habilidades técnicas para gerenciar a privacidade *online*. O autor (2011, p.1) analisa três dimensões técnicas da literacia digital: a) familiaridade com os aspetos técnicos da Internet, b) consciência dos aspetos de vigilância institucional e c) compreensão geral da política de privacidade em *sites* de redes sociais. As habilidades identificadas na fala das crianças correspondem, especialmente a primeira e terceira dimensão, apontadas pelo autor. Foram elas: configurar a privacidade dos perfis de em *sites* de redes sociais e deletar de mensagens para que os pais não tivesse acesso

Outros estudos indicam que ter habilidade técnicas e familiaridade com as configurações de privacidade dos sites de redes sociais contribui para a forma como os usuários se expõem na internet (BOYD & MARWICK, 2011). Retomando a fala de algumas crianças que tinham os perfis do *Facebook* e do *Instagram* privados, observamos que elas escolheram essa configuração de forma ciente, com o intuito de que pessoas de fora de suas listas de contatos não tivessem acesso aos seus conteúdos *online*.

Pesquisadora: Vocês sabem como colocar o perfil privado?

MIRELA: Só pros amigos ver né? é lá naquela setinha ai tem “só amigos”

O perfil de vocês é público ou privado?

CAUÊ: O meu é privado, só pros meus amigos.

GABI: O *face* é fechado [...] porque não quero que gente que eu não conheço veja minhas fotos.

Outras crianças não sabiam como modificar a configuração do perfil, mantendo assim, o perfil público. A falta desta habilidade técnica tornou os conteúdos, postados por elas, disponíveis para todos que acessassem o perfil.

Pesquisadora: Por que você escolheu deixar seu perfil público?

LIS: É que eu não lembro como coloca privado

MONALISA: Porque quando você cria fica aberto

Buscamos os perfis das crianças ouvidas na pesquisa na rede social a fim de observar se as configurações de privacidade estavam de acordo com o relato delas. Os perfis públicos eram, de fato, abertos para qualquer pessoa que o buscasse no *Facebook*. Já entre os perfis privados, observamos que as crianças não estavam familiarizadas com a configuração parcialmente privada. Os perfis de Gabi e Melody não eram totalmente privados. Na linha do

tempo das meninas era possível ver algumas publicações em que elas foram marcadas por amigos e ter acesso a algumas fotos. Nesse sentido, observamos que para as crianças, a configuração de um perfil tende a ser feita considerando os dois extremos: público ou privado.

Ao optarem pela configuração privada ou pública do perfil as crianças estariam ampliando ou reduzido o público de suas publicações. Manter um perfil privado pode deixar as crianças mais confiantes e seguras de que estão compartilhando conteúdos apenas com um grupo seletivo de pessoas e, assim, expor mais informações pessoais. Nesse sentido, observamos que algumas crianças com perfis privados compartilhavam nas redes mais informações privadas do que as crianças que mantêm o perfil público, como ilustram as falas das meninas.

MIRELA: Tem vez que eu boto que tô triste, que o dia foi muito ruim.

MONALISA: Eu não posto muita coisa pessoal.

Apesar da maioria das crianças configurarem como privados seus perfis no *Facebook*, questionamos se elas tinham a dimensão de quantas pessoas podiam ter acesso aos conteúdos que elas postavam. Com isso, podemos explorar a terceira dimensão da literacia para o gerenciamento da privacidade, apontada por Park (2011): a compreensão geral da política de privacidade em *sites* de redes sociais.

CAUÊ: [...] todos os meus amigos.

GABI: [...] eu não tenho noção de quais dos meus amigos ainda usa o *Facebook*, então não sei quantos podem ver. Mas se você marcar eles na foto, os amigos deles podem ver também.

LIS: Eu não sei quem pode ver. Só os amigos?

MELODY: Eu não sei, acho que só quem é meu amigo.

MIRELA: Só os amigos

MONALISA: Milhares. Quem tem *Facebook* dá pra ver nossas coisas

A explicação de Gabi e Cauê corresponde às configurações do perfil privado e parcialmente privado, portanto, de acordo com a configuração escolhida por elas. Mirela e Monalisa também deram uma explicação coerente com a configuração de privacidade que elas relataram ter. Mirela relatou ter o perfil privado e Monalisa o perfil público.

Já as crianças mais novas (Melody e Lis) não tinham certeza de quantas pessoas poderiam ter acesso às suas publicações. Vale destacar que Lis relatou ter o perfil do

Facebook público, desse modo, a fala da menina pode indicar que ela não tinha dimensão de que outras pessoas, além dos que constam na lista de amigos, podem ter acesso ao perfil.

Quando indagamos se elas haviam lido os termos de privacidade em *sites* de redes sociais e dos demais aplicativos digitais que utilizavam, todas as crianças deram uma resposta negativa. Algumas crianças relataram que não leram o termo porque era “muito grande”, outras relataram que mesmo se lessem, não iam entender nada. Nesse sentido, a dificuldade em compreender os termos da política de privacidade dos aplicativos digitais se revelou um aspecto comum entre algumas crianças.

Peres-Neto (2015), citando Nissenbaum (2010), nos chama atenção para ética oferecida por essas plataformas que, como ele define, é a ética do “pegar ou largar”.

O mercado assume que o usuário-consumidor, ao ler os termos de privacidade e “estar de acordo”, exerceu o seu direito e teve eticamente a sua intimidade respeitada. Contudo, tais propostas de políticas de privacidade “por consentimento”, invisibilizam os conflitos e contradições morais uma vez que não oferecem ao sujeito margem para negociar, arbitrar (PERES-NETO, 2015, p.12)

Desse modo, as crianças assumem um acordo, ao criar seus perfis em *sites* de redes sociais, sem ter a dimensão de quais consequências esse ato trará para sua privacidade. Esses aspectos nos levam para outro ponto da discussão com as crianças que foi a noção de segurança na internet.

Outra habilidade técnica que identificamos no relato das crianças foi a de apagar as mensagens trocadas em *sites* de redes sociais e nos aplicativos de mensagens instantâneas, como *Whatsapp* e *Messenger*. Como foi reportado no tópico anterior, algumas crianças que compartilhavam o celular com as mães relataram apagar as mensagens que trocavam com os amigos para fugir da vigilância dos pais e para garantir a privacidade de conversas.

Em relação às habilidades sociais, identificamos três tipos na fala das crianças: selecionar amigos para fazer parte da lista de amigos na rede social; coordenar ações ligadas à exposição de si nas redes e selecionar de conteúdo para postar na rede social. De acordo com Prette e Prette (2002), as habilidades sociais são competências que tornam os relacionamentos sociais mais simples de serem iniciados e mantidos, bem como contribuem para a aceitação do indivíduo entre os pares.

Na conversa com as crianças, perguntamos quais os critérios utilizados por elas para adicionar pessoas em seus perfis nos *sites* de redes sociais. Desse modo, pudemos identificar a habilidade social de escolher quem poderia fazer parte da lista de contatos. Como reportado no tópico anterior, as crianças, em geral, relataram que o principal critério de seleção de

amigos na rede foi que elas tivessem um contato prévio com essas pessoas. Ou seja, era preciso conhecer a pessoa no *offline*, ter contato com elas.

Houve uma criança, no entanto, que afirmou adicionar pessoas que não conhecia pessoalmente. A menina relatou, como medida de garantir a privacidade e a segurança, não conversar com essas pessoas. Entretanto, ela não demonstrou ter outras habilidades, como limitar o acesso do conteúdo a essas pessoas.

A habilidade de seleção implica reflexão sobre o que significa adicionar aquela pessoa na lista de contatos. Fazer parte dessa lista significa ter acesso aos conteúdos postados pelo usuário, mas também pode significar a ampliação da rede. A depender da configuração da rede social, os amigos dos amigos também podem ter acesso aos conteúdos, formando o que Boyd (2011) denomina de público invisível. Como observamos no relato das crianças, algumas delas não têm desse aspecto.

Outra habilidade identificada foi a de coordenar ações ligadas à exposição de si e dos amigos. Retomamos a fala de Melody e de Mirela para ilustrar esse aspecto.

MELODY: Eu tiro *selfie* com minha amiga e posto. Ai ela também posta no *insta* dela. Mas só se as duas gostarem.

MIRELA: Tem vez que eu mostro pros meus amigos, ai eles dizem “essa foto tá massa, posta”.

As meninas combinavam e negociavam com os amigos quais fotos seriam postadas nas redes, como uma forma de manter a relação de pares, já que com as negociações não haveria conflitos na exposição da imagem do outro.

Outra habilidade identificada na fala das crianças foi a de escolher de modo reflexivo sobre quais conteúdos postar nas redes. Na realização da dinâmica com as fotos, que será explorada mais adiante, as crianças reportaram e justificaram quais fotos postariam ou não. Desse modo, foi possível identificar que elas refletiram, ainda que minimamente, sobre as implicações dessas ações.

Ainda que muitas pesquisas explorem, prioritariamente, as competências técnicas do uso da internet, concordamos com Boyd (2014) quando esta afirma que não devemos nos atentar apenas para o uso técnico e o treino para o uso seguro da internet, mas promover uma educação mais genérica de competências para a vida, a interação social, inteligência emocional, e educação para os media.

Tendo conhecimento das habilidades digitais que as crianças ouvidas na pesquisa dispõem para lidar com a privacidade, discutiremos no próximo tópico outras formas de lidar

com a exposição de si e a privacidade mais focadas nas redes sociais e na relação com os pares.

4.6 Gerenciamento da privacidade em *sites* de redes sociais pelas crianças

Analisaremos o gerenciamento da privacidade pelas crianças, tomando como base a definição de privacidade como uma escolha e um processo de regulação de limites (DERLEGA, CHAKIN, 1977). Nesse sentido, vamos discutir, com base no relato das crianças, o modo como elas gerenciam essas fronteiras com o foco na exposição de informações pessoais nos *sites Facebook* e *Instagram* e no aplicativo de mensagens instantâneas *Whatsapp*.

Para introduzir as questões sobre quais conteúdos privados as crianças disponibilizavam nos *sites* de redes sociais, realizamos uma dinâmica com elas utilizando exemplos de fotos que são costumeiramente postadas nas redes sociais, pois esse tipo de conteúdo foi mais referido por elas nas conversas. Para realizar a dinâmica, foram selecionadas cinco tipos de fotos: com amigos, com familiares, *selfie*, com a farda da escola e de biquini/sunga (ANEXO C).

Essas imagens foram selecionadas em um *site* de buscas, escolhidas com base nos tipos de imagem que as crianças mais reportaram ver ou postar no *Facebook* e no *Instagram*. De acordo com relato das crianças, as fotos com amigos, com familiares e a *selfie* foram as imagens mais postadas nas redes sociais por elas ou pelos amigos. As fotos com farda da escola e de biquini/sunga foram escolhidas porque houve um momento, durante a pesquisa, que uma menina comentou não achar legal postar fotos desse tipo na internet. Nesse sentido, achamos que seria pertinente explorar esse aspecto com as demais crianças.

Ao mostrar as fotos às crianças, fazíamos as seguintes perguntas a elas: “Você já postou uma foto assim?”, “Você acha que essa é uma foto que pode ser pública ou privada?” e “Qual dessas fotos você acha que recebe mais curtidas?”. Organizamos na tabela a baixo as respostas das crianças à primeira pergunta, a fim de termos uma visão geral.

Tabela 6 – Dinâmica das fotos

Nome/Foto	Selfie	Amigos	Família	Farda da escola	Biquini/Sunga
Melody	Sim	Sim	Sim	Não	Sim

Lis	Sim	Sim	Sim	Não	Não
Monalisa	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Mirela	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Cauê	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Gabi	Sim	Sim	Sim	Sim	Não

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Com base no relato das crianças, observamos que os tipos de foto que elas relataram postar nos *sites* de redes sociais expunham, predominantemente, situações de lazer com os amigos e a família. Além dessas fotos, as *selfies* também foram mencionados por algumas crianças.

GABI: Eu posto minha só, com minha família, meus amigos.

CAUÊ: eu não tiro muita foto, só às vezes com meus amigos na praia.

MELODY: [...] quando viajo pro interior da minha mãe, a gente tira foto lá.

MIRELA: [...] tiro foto com as minha amigas.

MONALISA: [...] foto minha no espelho.

Esses foram os tipos de fotos reportados pelas crianças. As imagens incluem situações que envolvem a exposição de si, mas também dos amigos e da família. Apesar disso, para elas, esse tipo de conteúdo poderia ser configurado como público, pois não trariam supostamente informações pessoais e como explicou Melody: “não tem problema saber quem é nosso amigo”. Para elas, as informações a serem resguardadas eram o nome completo, endereço, telefone e nome dos pais, por motivos de segurança. Já os aspectos da vida considerados íntimos eram as publicações que versavam sobre sentimentos delas.

Além disso, as crianças relataram que esse conteúdo era comumente postado pelos amigos. Observamos que, em alguns momentos, as crianças decidiam contavam com ajuda dos amigos para decidir quais fotos postar nos *sites* de redes sociais.

MELODY: Eu tiro *selfie* com minha amiga e posto. Ai ela também posta no *insta* dela. Mas só se as duas gostarem.

Pesquisadora: Você posta *selfie*?

GABI: Posto. Todo mundo posta *selfie*, né? (risos)

A fala de Gabi mostra que a publicação feita por ela é uma prática comum entre os pares e reproduzir essa ação pode ser, de certo modo, uma maneira de fazer parte da cultura

de pares. Já Melody relatou que ela e a amiga combinam de postar as fotos em seus perfis no *Facebook* e *Instagram*. Além disso, a fala da menina nos faz inferir que há uma negociação entre elas para decidir se a foto será postada, o que revela uma prática de curadoria feita coletivamente.

Em relação à foto com a farda da escola, duas crianças consideraram o conteúdo como algo que não deveria estar disponíveis nos perfis dos *sites* de redes sociais. As meninas argumentaram “não ser legal dizer onde você estuda”.

MELODY: Eu não postaria, porque tem gente que vê onde a criança estuda e vai atrás dela.

LIS: É, pode sequestrar.

Na percepção destas meninas, informar onde estuda pode representar um risco de sequestro. A preocupação com o contato com estranhos, com possíveis sequestradores e até mesmo pedófilos foi referida em outras pesquisas com crianças sobre os usos da internet (SAMPAIO, MÁXIMO, CAVALCANTE, 2017). Dados da pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2015 revelam que 28% de crianças e adolescentes tiveram contato com estranhos em *sites* de redes sociais, revelando que esse é um risco comum. Vale ressaltar que o conceito de *risco* é apresentado como enfrentamento de uma situação problemática que pode ser resolvida. No caso da criança não conseguir lidar com a situação ele pode se transformar num dano.

Chamamos atenção para o fato de que apenas as crianças mais novas mencionaram esse risco em relação à foto com a farda escolar. As demais crianças afirmaram que postariam esse tipo de conteúdo sem apresentar qualquer ponderação para não fazê-lo.

A foto de biquíni foi apresentada às crianças como uma foto que é tirada no contexto da praia. Essa escolha se deu pelo fato da comunidade na qual elas vivem ser próxima à Praia do Futuro e serem frequentadoras assíduas do local. Por fazer parte do cotidiano delas, seria provável que elas fizessem esse tipo de publicação nos perfis nos *sites* de redes sociais. Duas meninas afirmaram postar esse tipo de conteúdo em suas páginas pessoais.

MELODY: Na praia pode.

MIRELA: A minha foto do *Whatsapp* é assim na praia

As demais crianças, porém, foram enfáticas na resposta negativa. A justificativa delas foi que esse tipo de conteúdo não é para estar na internet e que não era apropriado para a idade delas. Uma delas utilizou a palavra “vulgar” para denominar as pessoas que faziam publicações desse gênero.

GABI: Eu não acho que isso seja legal, porque é vulgar. Quem posta foto assim é vulgar.

Durante a dinâmica, Cauê, o único menino que participou da pesquisa, afirmou que não postaria uma foto de sunga no seu perfil. No entanto, no decorrer da nossa conversa, ele contou, em tom confessional, que já postou uma foto de cueca e sem mostrar o rosto no *Facebook*.

Pesquisadora: Por que você postou essa foto?

CAUÊ: Só pra zoar mesmo. Mas eu vi que não era uma boa ação. Eu vi que da parte das pessoas, das mulheres tirando foto de biquíni, que eu acho vulgar, isso que eu fiz é vulgar também.

Pesquisadora: Alguém te disse que aquela foto não era legal?

CAUÊ: Não, eu que achei feio mesmo.

Pesquisadora: E depois de se arrepender você fez o que?

CAUÊ: Eu apaguei a foto, com certeza.

O menino relatou que se arreendeu da ação e apagou a foto para evitar que outras pessoas tivessem acesso à foto e que outros comentários indesejados surgissem. Esse foi um episódio importante para demonstrar que, de certo modo, eu tinha ganhado a confiança do menino.

Após termos conversado sobre as fotos, as crianças analisaram quais delas receberiam provavelmente mais curtidas e por qual razão. As respostas variaram entre a foto com os amigos e a foto com biquíni. Melody, Lis e Monalisa afirmaram que a foto com os amigos teria mais curtidas porque, ao marcar os amigos nas fotos, mais pessoas teriam acesso ao conteúdo e, isso, geraria mais curtidas. Já a foto de biquíni, foi apontada por Gabi, Mirela e Cauê como sendo uma foto que atrai curtidas porque chama atenção das pessoas e, portanto, tem maior repercussão.

MIRELA: Eu não vou mentir não. É a de biquíni porque quando a gente posta assim o pessoal curte mais.

MELODY: Eu acho que é a foto com os amigos, porque a gente marca e eles curtem.

Isso nos levou a discutir um aspecto importante concernente a essa questão da exposição de si e dos amigos na internet: a busca por curtidas e por reconhecimento dos pares. A quantidade de curtidas recebidas numa publicação está relacionada tanto ao tipo de

configuração de privacidade da rede social quanto à quantidade de amigos que as crianças possuem na lista de contatos.

Já discutimos as configurações de privacidade dos perfis das crianças. Vale retomar que no Facebook quatro crianças possuem os perfis privados e duas possuem perfis públicos. Já no *Instagram*, duas crianças possuem o perfil público e uma o perfil privado.

Em relação à quantidade de amigos, observamos que as crianças que possuem perfil apenas no *Facebook* relataram ter mais de 100 amigos adicionados em sua lista de contatos. Já Gabi, Cauê e Melody relataram ter mais amigos em sua lista de contatos no *Facebook* do que no *Instagram*.

GABI: No *Facebook* eu tenho quase 3 mil amigos, eu acho. No *Instagram*, minha irmã diz que eu tenho muito, mas eu não sei quantos. Mas eu sei que tem bastante.

CAUÊ: No *Facebook* eu lembro até hoje, eu tenho mais de mil amigos. No *Instagram* acho que tem menos.

MIRELA: Era um monte. Mais de 100

MONALISA: Eu não lembro, acho mais de 200.

LIS: Lembro mais não, acho que tinha 100.

MELODY: No *Facebook* eu tinha muitos, tipo uns 300. No *Instagram* eu só tenho 27, porque faz pouco tempo que eu criei.

Sobre os critérios para adicionar amigos nos *sites* de redes sociais, as crianças indicaram a necessidade de conhecer pessoalmente as pessoas que solicitam amizade tanto no *Facebook* quanto no *Instagram*.

MELODY: Eu só tenho minhas amigas e parentes da minha família.

GABI: Só adiciono se eu conhecer, se já tiver falado com a pessoa.

Monalisa relatou adicionar pessoas que ela não conhece pessoalmente no *Facebook*. Apesar de aceitar essas pessoas em sua lista de contatos, ela relatou ter medo de conversar com essas pessoas, temendo que sejam pessoas mal intencionadas.

Pesquisadora: Tem alguém na lista de amigos que vocês não conhecem pessoalmente?

MONALISA: Tem

Pesquisadora: E como vocês ficaram amigos no *Facebook*?

MONALISA: Eu aceitei, mas eu não falo com eles. Eu tenho medo.

Pesquisadora: Tu tem medo de que?

MONALISA: É que tem alguns homens que começam a falar com a gente e perguntar onde a gente mora, quantos anos tem.

Como observado no relato da menina, a figura do estranho é frequentemente associada ao sexo masculino. Esse aspecto também foi identificado na pesquisa TIC *Kids Online* Brasil-Portugal (SAMPAIO, PONTE, 2017). Na pesquisa comparada, meninas brasileiras relataram a preocupação de ter contato, por meio dos *sites* de redes sociais, com estranhos vistos, muitas vezes, como possíveis pedófilos.

No caso de Monalisa, o medo não a impediu de adicionar a pessoa estranha a sua lista de contatos. Na concepção da menina, ela estava preservando seus dados pessoais ao não conversar com essas pessoas. No entanto, ela desconsiderou o acesso que essas pessoas passariam a ter às suas postagens, no momento em que se tornam parte de sua lista de contatos.

Como salientado na pesquisa TIC *Kids Online* Brasil – Portugal (SAMPAIO, PONTE, 2017) que este tipo de contato com desconhecidos não é, necessariamente, algo ruim, podendo ser entendido também como uma oportunidade de fazer novos amigos, de compartilhar temas de interesses, experiências etc.

Além da quantidade de amigos, outro elemento revelador do reconhecimento dos pares na rede social é o número de curtidas e de comentários feitos nas publicações. Três crianças revelaram compartilhar suas fotos com os amigos para pedir uma espécie de aprovação antes de colocá-la em seu perfil.

GABI: Não, eu posto porque eu gosto. Eu nunca parei pra perceber as curtidas. Geralmente sempre cai no mesmo cálculo de curtidas. [...] tiro várias fica muito difícil escolher qual ta melhor, aí pergunto pra minha irmã.

MIRELA: Tem vez que eu mostro pros meus amigos, ai eles dizem “essa foto tá massa, posta”.

MELODY: Eu posto se eu achar bonita e se minhas amigas também.

Apesar de terem relatado não se preocupar com a quantidade de curtidas, Lis e Melody falaram como interpretam o fato de uma foto publicada por elas não receber curtidas. Na avaliação, a não curtida é lida como um fator depreciativo da foto postada e a beleza ressaltada como um critério importante.

Pesquisadora: E qual o motivo de uma foto não receber curtidas?

LIS: É que não tá legal, que ninguém gostou da foto.

MELODY: Que a foto não tá boa [...] pode tá feia.

LIS: Se a foto é bonita tem curtida.

As meninas relataram que as publicações que elas já fizeram no *Facebook* ou *Instagram* receberam, pelo menos, uma curtida. Nesse sentido, observamos que a busca pelo reconhecimento e pela aprovação dos pares, através das curtidas, é algo que pode condicionar as publicações das crianças. Após passar pelo crivo dos amigos, as fotos poderiam ser postadas em *sites* de redes sociais e, segundo Melody, Lis e Monalisa poderiam ser configuradas no modo público. Nesse sentido, podemos dizer que após receberem a aprovação dos pares, ou seja, ao passar pelo crivo de uma curadoria, vista aqui como uma nova habilidade que é desenvolvida em tais processos, as meninas se sentem mais seguras para compartilhar o conteúdo com as demais pessoas que acessam seus perfis.

Em relação aos comentários recebidos, as crianças afirmam que, em geral, as fotos que elas publicam recebem comentários positivos, principalmente dos amigos. Elas sinalizaram que gostam de receber elogios, curtidas e comentários deles em suas publicações. Nesse sentido, a postura afirmativa dos amigos se torna uma motivação para manter o uso dos *sites* de redes sociais.

As crianças que têm o perfil da rede social com a configuração de privacidade pública relataram outros tipos de comentários recebidos nas publicações, especialmente de pessoas que elas não conhecem pessoalmente, como exemplifica a fala de Gabi.

GABI: Às vezes aparece pessoas que eu nem conheço e comenta besteira.

Pesquisadora: Que tipo de besteira?

GABI: Comenta “muito linda”. Uma vez um cara postou assim.. eu tenho até vergonha de dizer.. ele disse assim “essa aí deve ser muito boa de cama”.

Pesquisadora: E como você se sentiu com esse comentário?

GABI: Eu me senti mal, porque isso é muito feio. Eu apaguei o comentário dele.

Esse diálogo nos faz retomar o que Boyd (2014) chama de audiências invisíveis. Como já pontuamos, as publicações feitas pelas crianças nos perfis dos *sites* de redes sociais, em especial nos perfis públicos, estão disponíveis para um número imensurável de pessoas. A autora avalia que quando os adolescentes compartilham fotos com os amigos através dos *sites* de redes sociais, muitas vezes é difícil lembrar que outros espectadores, além dos que estão na

lista de amigos podem ter acesso ao conteúdo. Nesse sentido, postula Boyd (2014, p.55) que, embora os adolescentes lidem com o gerenciamento de sua identidade ao navegarem na internet, “eles fazem isso sob os holofotes de um ecossistema de mídia projetada para divulgação de conteúdo”³⁹ (tradução nossa).

Além das fotos, as crianças relataram quais outras informações privadas estavam disponíveis nos seus perfis de rede social. Foram citadas: o nome, a foto do perfil, a cidade que mora, a idade (embora não estejam corretas)⁴⁰, o nome de alguns familiares (indicados em espaço específico para isso no perfil) e o *status* de relacionamento.

GABI: Meu relacionamento, tipo assim, eu tô solteira. Tem minha idade errada, o ano errado.

CAUÊ: Tem meu nome e que eu moro em fortaleza só.

MONALISA: [...] aparece o perfil da minha mãe no meu.

Quando os usuários se inscrevem no *Facebook*, são obrigados a fornecer informações demográficas básicas e também são encorajados a fornecer o endereço, número de telefone, profissão uma foto que identifique seu rosto, interesses e outros detalhes. Além disso, são estimulados a estabelecer conexões com outros usuários do site e classificá-los como amigos e como familiares (BOYD, ELLISON, 2007).

Com base na fala das crianças, observamos que alguns sentimentos eram publicizados por elas nos *sites* de redes sociais, para todos os amigos, outros eram compartilhados apenas com os amigos mais próximos e havia também os que eram mantidos privados. Gabi relatou compartilhar no *Facebook* a alegria de ter conquistado uma medalha num campeonato de *Jiu Jitsu*. Já Mirela relatou fazer uma publicação também no *Facebook* sobre a sua tristeza em relação à morte do primo. Alguns sentimentos em relação às experiências vividas na escola não foram compartilhados por Melody, que preferiu relatá-los apenas em seu diário.

MELODY: [...] eu escrevo as coisas que acontece no colégio (no diário).

GABI: [...] eu postei que tava feliz no pódio, quando eu recebi uma medalha.

MIRELA: Eu posto foto, frase. E aqueles bichinhos lá que aparece.. Como foi seu dia hoje? E gosto.

Pesquisadora: E você escreve sobre como foi o dia?

³⁹[...] they do so under the spotlight of a media ecosystem designed to publicize (BOYD, 2014, p.55)

⁴⁰ O *Facebook* aponta os 13 anos como idade mínima para a criação de um perfil no site. Para criar o perfil, então, as crianças burlam essa regra informando uma data de nascimento falsa.

MIRELA: Escrevo. Quando eu tô triste, tipo agora por causa do meu primo que mataram. Aí eu coloco que tô triste e meus amigos comentam perguntando por quê, aí eu digo: porque mataram ele.

A menina associou a prática de escrever na rede social à prática de escrita do diário. Na sua concepção, ela só revelava detalhes da sua tristeza mediante o questionamento dos amigos. O que ela não considerou, no entanto, é que, ao responder os comentários dos amigos ela estava ampliando o público daquele conteúdo, já que tornava o seu relato pessoal visível a todos que podem acessar seu perfil. A prática de acompanhar o relato minucioso da vida das pessoas tem se tornado comum na internet, como refere Sibilía (2003).

peças desconhecidas costumam acompanhar com fruição o relato minucioso de uma vida qualquer, com todas as suas peripécias registradas pelo próprio protagonista enquanto elas vão ocorrendo, dia após dia, de hora em hora, minuto a minuto, com o imediatismo do tempo real, por meio de torrentes de palavras que de maneira instantânea podem aparecer nas telas de todos os cantos do planeta – textos que, muitas vezes, são complementados com fotografias e, inclusive, com imagens de vídeo transmitidas ao vivo e sem interrupção. Desdobra-se, assim, nas telas interconectadas pelas redes digitais, todo o fascínio e toda a irrelevância de “a vida como ela é” (SIBILIA 2003, p.5).

Além de dividir seus sentimentos com os amigos no *Facebook*, houve relatos de outras crianças sobre compartilhar com os amigos conversas privadas. Isso revela que alguns aspectos íntimos de suas vidas podem ser compartilhados com os amigos, quando as crianças acreditam que se estabelece uma relação de confiança.

Além do tipo de conteúdo postado nos *sites* de redes sociais, conversamos com a criança sobre a quantidade dessas publicações. Pedimos que as crianças falassem o que para elas significava publicar muito e pouco. De acordo com a percepção das crianças, publicar pouco variava entre publicar uma vez ao dia, uma vez por semana e uma vez no mês. Já publicar muito significava publicar várias vezes durante o dia.

Pesquisadora: O que vocês acham que é publicar pouco?

MELODY: Uma vez por dia

MONALISA: É publicar só uma vez no mês todo

GABI: Pra mim, é publicar só um dia na semana.

Pesquisadora: E publicar muito?

CAUÊ: Aí é publicar todo dia umas mil vezes.

GABI: É, tem gente que publicava várias vezes durante o dia.

MELODY: É publicar dez fotos por dia.

Em seguida, indagamos como elas avaliavam a quantidade de publicações que faziam nos *sites* de redes sociais, para em seguida discutir se elas achavam que estavam expondo muita ou pouca informação na rede.

Pesquisadora: Vocês acham que publicam muito ou pouco?

MELODY: Muito

LIS: Eu não posso publicar né?

GABI: Eu acho que meio termo. Nem muito, nem pouco.

CAUÊ: Eu publico pouco. Só de vez em quando.

MONALISA: Eu publico pouco, só às vezes.

MIRELA: Eu acho que publico muito.

Duas meninas relataram fazer muitas postagens nos *sites* de redes sociais, as demais relataram postar pouco. Como já discutimos, as publicações que elas mais relataram fazer foram fotos (*selfie*, com amigos e familiares) e algumas compartilhavam sentimentos e opiniões. Nesse sentido, publicar muito esse tipo de conteúdo, não significa, necessariamente, que as crianças estão em uma situação de superexposição.

Em relação à superexposição, algumas crianças também comentaram o que julgam serem postagens que expõem demais a vida dos usuários, que elas classificaram com exagerado.

LIS: Quem grava tudo que tá fazendo, tipo tudo mesmo. eu acho muito exagerado

MELODY: Eu também acho exagerado. Pode dizer só tipo: ‘hoje to na aula de balé’ .. tipo assim. não precisa falar desde a hora que acorda (risos)

CAUÊ: Tem gente que coloca a vida toda no *Facebook*.

GABI: É, cada passo seu não precisa tá lá.

Nesse sentido, mesmo as redes sociais permitam a ampla exposição de informações pessoais, como a rotina, opiniões pensamentos etc., as crianças indicaram o que consideram como superexposição. Nenhuma das crianças, nem mesmo as que relataram fazer muitas publicações em seus perfis nos *sites* de redes sociais, se identificaram como um usuário que superexpõe informações sobre si.

Através dessas atividades, portanto, as crianças relataram diferentes graus de informações sobre si mesmas e ampliaram as fronteiras do espaço privado. Especialmente nos

networked publics, pois a natureza persistente, replicável e pesquisável das interações complica quaisquer limites temporais e de privacidade (BOYD, 2014). Por exemplo, postagens como a de Mirela sobre seus sentimentos podem repercutir na rede durante muito tempo podendo, inclusive, prolongar o sofrimento relatado por ela.

As configurações de privacidade e os critérios para adicionar pessoas à lista de amigos das redes sociais indica que, assim como apontado nos estudos de Boyd (2014), as crianças não estavam em busca de atenção generalizada; elas simplesmente não viam razão para realizar o esforço de minimizar a visibilidade de suas fotos e conversas.

A autora ainda argumenta que é mais fácil pensar em privacidade e publicidade como conceitos opostos, já que algumas tecnologias são construídas sobre o pressuposto de que você tem que optar entre o público ou privado. “Ao invés de esquecer a privacidade quando encontram espaços públicos, muitos adolescentes estão procurando novas maneiras de conseguir privacidade dentro dos *networked publics*”⁴¹ (BOYD, 2014, p.76, tradução nossa).

4.7 Mediação parental em relação à gestão privacidade *online*

Considerando que os pais ocupam um papel importante no uso da internet pelas crianças, vamos explorar brevemente neste último tópico as mediações parentais em relação à privacidade *online* que foram reportadas pelas crianças ouvidas na pesquisa.

Quando conversamos com as crianças, um aspecto importante da mediação foi identificado na fala delas. Quando perguntávamos sobre se os pais as ajudavam no uso dos *sites* de redes sociais, se interferiam de alguma forma no que elas publicavam, elas relatavam os casos se referindo apenas à mediação materna. Nenhuma criança mencionou que o pai o que outra pessoa da família exercia esse tipo de mediação.

Desde o primeiro contato com as crianças, observamos que a figura materna foi muito mais presente no relato delas do que a paterna. Isso nos chama atenção, já que, entre as crianças ouvidas na pesquisa, apenas uma não morava com pai. As demais relataram ter a presença do pai no cotidiano. Algumas justificaram a “ausência” da mediação exercida pelos pais dizendo que eles não tinham tempo ou que não tinham conhecimento sobre os *sites* de redes sociais.

CAUÊ: Meu pai não é ligado nessas coisas.

LIS: Meu pai nem sabe mexer nisso (risos).

⁴¹ Yet in practice, both privacy and publicity are blurred. Rather than eschewing privacy when they encounter public spaces, many teens are looking for new ways to achieve privacy within networked publics (BOYD, 2014, p.76).

MONALISA: [...] ele nunca tem tempo, porque ele trabalha fora.

A mediação parental apareceu no discurso de duas crianças quando elas reportaram postar fotos nos *sites* de redes sociais. As meninas relataram que as mães interferem na escolha das fotos que serão postadas, especialmente nas fotos que exibem mais o corpo das crianças.

MELODY: Às vezes, porque ela manda eu tirar algumas fotos.

Pesquisadora: Por quê?

MELODY: Porque tem umas pose que ela não deixa eu fazer. Tipo biquinho [...] ela diz que eu tô me mostrando demais.

GABI: [...] é, e quando ela vê (fotos) dos nossos amigos também. Ela diz pra gente não postar assim.

Com base no relato das meninas, observamos as mães praticam a mediação ativa, já que inclui ações instrutivas e de desaprovação. Na fala de Cauê, esse tipo de mediação não foi reportado. Apesar do menino ter relatado uma experiência de exposição do corpo no *Facebook*, em nenhum momento, ele citou uma mediação parental em relação ao assunto. Apesar da nossa amostra não nos permitir estabelecer uma comparação entre os gêneros, já que conversamos com cinco meninas e um menino, achamos importante destacar essa diferença de mediação.

Além da mediação em relação à exposição do corpo, uma criança relatou a mediação da mãe na seleção de pessoas para fazer parte da lista de contatos da rede social. Mirela relatou que a mãe aconselha que ela não adicionar homens desconhecidos no perfil do *Facebook*.

MIRELA: A minha mãe diz pra mim não cair na dos outros, dos homens. Quando alguém manda solicitação pra mim eu mostro pra ela, quando é homem. Ai eu digo que não conheço e ela diz: não aceite.

O relato da menina indica que a mediação da mãe foi do tipo ativa, já que a mãe estava junto dela durante o uso da rede social, realizando com ela a escolha dos amigos para serem colocados na lista de contatos.

Algumas crianças relataram que as mães também indicaram quais informações privadas não poderiam ser disponibilizadas, pelas crianças, nas redes sociais.

Pesquisadora: Tem alguma coisa que os pais de vocês dizem que não é legal colocar na rede social?

MIRELA: A minha mãe só diz pra não colocar o número do telefone, porque tem gente que pega e passa trote, diz que sequestrou a gente.

CAUÊ: O endereço não é legal de colocar né? Tem um espaço lá pra colocar, mas minha mãe diz pra não botar.

LIS: A minha não deixa nem eu nem minha irmã colocar nome completo.

Como informações privadas foram citadas apenas o endereço, telefone e o nome completo. De acordo com estas crianças, as mães explicavam que a divulgação desse tipo de informação privada oferecia o risco de que pessoas estranhas entrem em contato com elas.

Como observamos, a mediação parental em relação à privacidade das crianças nas redes sociais estava focada apenas em três aspectos: a exposição do corpo, a seleção de amigos no perfil de rede social e a divulgação de informações privadas. A mediação em relação às informações íntimas, como as que versam sobre os sentimentos das crianças, por exemplo, não foi relatada por elas. Nesse sentido, observamos que a vigilância dos adultos, em relação aos usos das redes sociais pelas crianças, pode interferir na compreensão delas sobre suas experiências com a privacidade *online*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando dados da pesquisa TIC *Kids Online* Brasil 2015, que sinalizam a crescente presença das mídias móveis, em especial celulares, na vida das crianças brasileiras, este estudo pretendeu refletir sobre como crianças, moradoras da periferia de Fortaleza, compreendiam e lidavam com a privacidade nos *sites* de redes sociais, considerando aspectos como acesso a internet, uso dos dispositivos móveis, habilidades digitais e mediação parental.

Realizamos esta pesquisa com um grupo pequeno de crianças, cinco meninas e um menino, o que nos permitiu realizar uma análise restrita sobre o gerenciamento da privacidade *online*. Um estudo realizado em outro contexto social resultaria em outras compreensões sobre o público e o privado e em outras estratégias para lidar com a privacidade nos *sites* de redes sociais.

Tomamos a etnografia como inspiração metodológica, utilizando as técnicas de observação participante e de entrevistas na busca de ter maior aproximação com o grupo de crianças e observar o contexto no qual elas estavam inseridas. Nesta pesquisa, seguindo a tradição de pesquisas do GRIM, optamos por chamar as entrevistas de conversas, tentando romper com a estrutura rígida da entrevista e estabelecer um diálogo mais flexível com as crianças.

Durante as conversas com elas, utilizamos duas dinâmicas para introduzir as questões da pesquisa. A primeira dinâmica foi de reconhecimento de aplicativos digitais e a segunda de classificação de imagens como conteúdo público ou privado. De um ponto de vista metodológico, tais dinâmicas se apresentaram como uma estratégia eficiente, pois introduziram os assuntos de forma mais lúdica, favorecendo uma abordagem mais informal e flexível, favorecendo ainda a construção de uma relação de confiança entre a pesquisadora e as crianças.

No fazer pesquisa com crianças assumimos o compromisso de não tratá-las como objeto de pesquisa, mas como sujeitos que têm o dizer e que são produtoras de culturas. Nesse processo de pesquisa, problematizamos as identidades da pesquisadora assumidas em campo como “tia”, “psicóloga” e pesquisadora e suas implicações. Dentre essas identidades, nos chamou a atenção que alguns funcionários do centro social e algumas mães, tenham associado a minha identidade naquele espaço ao papel de psicóloga. Nossa hipótese sobre esta questão, a ser investigada por outros estudos é a de que isso ocorreu em função do entendimento de que quem conversa com as crianças ou quem está interessado em escutá-las é o psicólogo.

Pesquisar na periferia foi um desafio, desde a entrada em campo, que ocorreu com a mediação do Centro Social Lumen, à seleção do grupo de crianças para participar da pesquisa. Como discutimos no primeiro capítulo desta dissertação, a frequência das crianças nas atividades no centro social oscilava. Esse foi um aspecto que também influenciou no processo de pesquisa, pois estendeu nosso período em campo e, de certa forma, provocou um distanciamento maior e indesejado entre um encontro e outro com as crianças.

Após apresentação e discussão dos dados ao longo desta dissertação, podemos apontar os achados da pesquisa. Em relação ao acesso à internet, o *WiFi* foi o mais reportado pelas crianças, reforçando o dado nacional de que essa é a principal forma de acesso à internet reportada por crianças e adolescentes brasileiros. Entre as crianças que não tinham esse tipo conexão em casa, se conectavam a rede de Wifi de vizinhos ou familiares. O celular se apresentou como o principal dispositivo de acesso à internet e, para algumas crianças, era a única possibilidade de acessar a internet. Quando necessitavam realizar pesquisas escolares, as crianças que não tinham computador em casa recorriam às *lan houses*.

Em relação às atividades realizadas na internet, as crianças relataram utilizar os *sites* de redes sociais, os jogos *online*, *sites* de vídeos, aplicativos de mensagens instantâneas e *sites* de busca. As atividades reportadas pelas crianças estão em consonância com os dados apresentados pela pesquisa TIC *Kids Online 2015* e são, predominantemente, ligadas às atividades de entretenimento.

O uso dos dispositivos móveis pelas crianças da periferia ouvidas na pesquisa apresentou um aspecto singular, se comparado à realidade de crianças de outras classes sociais. O compartilhamento do celular com os pais significou para algumas dessas crianças, o único meio de ter acesso à internet. Para nossa pesquisa, esse aspecto tornou-se relevante já que o compartilhamento do celular trazia implicações diretas em relação à gestão da privacidade *online*. Ao compartilharem os dispositivos móveis com os pais, por necessidade ou em razão de condutas de controle parental, as crianças revelaram fazer uso de estratégias num sentido inverso, num esforço de manterem sua privacidade. Algumas crianças reportaram a estratégia de apagar as mensagens trocadas com os amigos nos *sites* de redes sociais e nos aplicativos de mensagens instantâneas para que os pais não tivessem acesso.

Em relação aos conceitos de público e privado, abordá-los de modo acessível com as crianças foi desafiador, já que os conceitos possuem múltiplos sentidos e em suas fronteiras se definem o que pode/deve ser dito/não dito, mostrado/escondido ou, pelo menos, resguardados. Nas muitas conversas com as crianças, pudemos identificar que o entendimento delas em relação às noções de público e privado, num plano mais geral, se aproximavam de noções

comuns de adultos e, até mesmo, referidos por estudiosos do tema, como Habermas (2003), Arendt (2005) e Sibilía (2003).

Em regra, as crianças denominaram como público aquilo que pertencia ao governo, como a escola pública, e algo a que todos poderiam ter acesso, exemplificando essa noção ao citarem a rua e a praia. As crianças denominaram como privado aquilo que é de domínio de um indivíduo ou de uma família, como a casa, ou ainda de modo mais específico o espaço doméstico e o quarto. A definição de privacidade dada pelas crianças foi associada, em geral, aos aspectos da vida que não são compartilhados com outras pessoas. Essa definição foi exemplificada ao citarem o uso diário, classificando-o como algo íntimo e que não deveria ser do conhecimento de outras pessoas.

Para discutir a regulação da privacidade nas redes sociais, ou seja, o modo como na prática lidavam com fronteiras e limites na internet, conversamos com as crianças sobre seus perfis nas redes sociais. As crianças relataram ter perfis no *Facebook* e no *Instagram*. Em nossa análise, observamos que a configuração de privacidade dos perfis das crianças no *Facebook* tendia a ser feita considerando dois extremos: público ou privado. A configuração parcialmente privada não foi referida por elas. Também identificamos que algumas crianças mantiveram os perfis na rede social no modo público por falta de habilidade técnica para modificar a configuração de privacidade.

Já no *Instagram*, as crianças não apresentaram dificuldade para escolher a configuração. Como a rede social possui apenas duas possibilidades de configuração de privacidade – público ou privado – podemos inferir que foi mais fácil para as crianças escolherem a configuração do perfil.

No relato das crianças foi possível observar que elas tinham habilidades instrumentais e informacionais como baixar e instalar aplicativos, recuperar senhas, apagar histórico do navegador, marcar os amigos nas publicações, excluir comentários, bloquear usuários e configurar a privacidade do perfil nas redes sociais.

No tange as habilidades sociais, a questão foi mais complexa. Para selecionar amigos para fazer parte da lista de contatos das redes sociais, era necessário que as crianças refletissem sobre a solicitação de amizade. Observamos que os critérios de seleção relatados foram o de adicionar apenas pessoas que conheciam pessoalmente e, especialmente não adicionar pessoas do sexo masculino, seguindo a orientação parental. Já para a menina que relatou adicionar pessoas desconhecidas, observamos que ela não dispunha de habilidades técnicas para limitar o acesso do conteúdo a essas pessoas.

A habilidade de administrar a exposição de si e dos amigos também esteve presente no relato de algumas crianças. Para decidir qual foto postar nas redes sociais, algumas meninas relataram contar com a curadoria dos amigos que ajudavam a escolher qual foto estava mais bonita. Esse fato revela um aspecto importante concernente à questão da exposição de si e dos amigos na internet: a busca por curtidas e por reconhecimento dos pares. As fotos que passavam pelo crivo dos amigos poderiam ser publicadas. Após essa curadoria, as meninas reconheciam se sentir mais seguras em compartilhar o conteúdo com as demais pessoas.

Em relação à gestão da privacidade nas redes sociais, a realização da dinâmica com as fotos nos permitiu observar como as crianças classificavam as imagens compartilhadas nos perfis. As imagens que expunham situações de lazer com os pares e familiares e as *selfies* foram os tipos de conteúdo mais publicado por elas. Essas imagens, na concepção delas, poderiam ser compartilhadas nas redes sociais, pois não traziam informações pessoais e não ofereciam risco.

Já a imagem com a farda da escola, foi considerada apenas pelas crianças mais novas como um conteúdo que não deveria estar nas redes sociais. Na concepção delas, a imagem, ao fornecer informações sobre o local no qual elas estudavam, poderia representar um risco de sequestro.

A foto de biquíni/sunga foi considerada por duas crianças como uma imagem possível de ser compartilhada nas redes, desde que no contexto da praia. Como as crianças vivem em uma comunidade próxima à praia e esse era um espaço de lazer, podemos concluir que esse tipo de publicação poderia ser compartilhado por elas e pelos amigos como registro de uma situação de lazer. Outras crianças, no entanto, consideraram que esse tipo de imagem não deveria ser compartilhado nas redes porque seria um conteúdo “vulgar”. A mediação parental teve um papel importante nessa concepção, pois houve relatos de que pais não permitiam o compartilhamento de imagens do corpo.

Além das fotos, algumas crianças relataram compartilhar seus sentimentos sobre algumas situações vividas. Uma criança mencionou fazer uma publicação em que relatava a tristeza pela morte de um parente, outra relatou compartilhar o sentimento de alegria em ganhar uma medalha em um campeonato esportivo. As conversas nos aplicativos de mensagens instantâneas e páginas de seus diários, no entanto, só poderiam ser compartilhadas com amigos íntimos, com os quais estabeleciam relações de confiança. Assim, podemos concluir que o relato mais genérico das situações vividas poderia ser compartilhado nas redes sociais, mas os aspectos mais íntimos dessas situações seriam preservados e, em alguns casos, compartilhados com um grupo seleto de amigos.

Em relação à mediação parental, observamos que as mediações reportadas pelas crianças foram mais restritivas do que ativas. Podemos concluir que isso se deve ao pouco tempo que os pais dispõem para acompanhar as atividades das crianças, já que trabalham fora de casa. Outro aspecto que foi identificado no relato das crianças, foi a falta de habilidade dos pais para o uso das mídias móveis e da internet. No relato das crianças, a figura da mãe esteve mais presente do que a figura paterna.

Em relação à mediação direcionada às questões de privacidade, algumas crianças reportaram ter recebido orientação parental para preservarem informações pessoais, como nome completo, endereço e telefone, na seleção de amigos na rede social e na seleção de imagens. Assim, podemos concluir que as orientações dos pais em relação a exposição de si nas redes colaboraram para o entendimento das crianças sobre o público e o privado.

Nesse sentido, podemos concluir que a forma como as crianças ouvidas na pesquisa lidam com o público e o privado nas redes sociais é impactada por alguns fatores: o contexto social, a relação com os pares, a mediação parental e as habilidades digitais.

A vivência das crianças naquele contexto social marca as suas percepções mais imediatas do que é público. Ao associarem o conceito aos espaços comuns de convivência daquela comunidade, como a praia e a rua. O contexto que exige o compartilhamento do quarto e do celular também modifica a forma como elas compreendem o privado. Podemos concluir que, por algumas crianças não terem privacidade no quarto e no uso do celular, elas tenham referido tanto o diário como exemplo de espaço no qual são inseridos conteúdos privados.

A mediação parental teve um papel positivo para a preservação de informações pessoais, de imagens que exponham o corpo das crianças e na proteção delas em relação ao contato com estranhos por meio das redes sociais. A relação com os pares colaborou para seleção dos conteúdos a serem publicados, já que muitas vezes essa seleção era feita de forma conjunta. A aprovação dos pares foi um critério para a seleção de conteúdo tão importante quanto à mediação parental.

REFERÊNCIAS

- AARSAND, Pål. Children's media practices: challenges and dilemmas for the qualitative researcher. **Journal of Children and Media**, Londres, v. 10, n. 1, p. 90-97, 2016.
- AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 91, 2005.
- ARENDT, Hannah, **A condição humana**. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.
- ARIÈS, Philippe. Por uma história da vida privada. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.) **História da vida privada: da renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 7-19
- BARROS, L. P. & Kastrup, V. Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E.; Kastrup, V.; Escóssia, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina. 2009, p. 52-75.
- BELLONI, Maria Luiza. Infância e internet: a perspectiva da mídia-educação. In: BARBOSA, Alexandre F. et al. **TIC Kids Online Brasil 2012: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**. São Paulo: Comitê gestor da Internet no Brasil. v. 330, 2013.
- BOYD, Danah. Social Network Sites as Networked Publics: affordances, dynamics, and implications. In: PAPACHARISSI, Zizi (Ed). **A networked self: identity, community, and culture on social network sites**. New York: Routledge, 2011.p. 39–58.
- BOYD, Danah. **It's complicated: the social lives of networked teens**. New Haven: Yale University Press, 2014.
- BOYD, Danah., Marwick, A. Social privacy in networked publics: teens' attitudes, practices, and strategies (paper). In: Oxford internet institute decade in internet time symposium, Oxford. **Anais...** Oxford, 2011. p.1-29.
- BOYD, Danah., & N. Ellison. Social network sites: definition, history, and scholarship. **Journal of Computer-Mediated Communication**, Oxford, v. 13, n. 1, p. 210-230, 2008.
- BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- CALDEIRA, Teresa Pires. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 47, p. 155-76, 1997.
- CARIA, Telmo H. A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In: CARIA, Telmo. **Metodologias etnográficas em ciências sociais**. Porto: Afrontamento, 2003.p. 9-20.
- CARON, André H.; CARONIA, Letizia. **Culture mobile: les nouvelles pratiques de communication**. Montreal: PUM, 2005.

CARVALHEIRO, José Ricardo; PRIOR, Hélder; MORAIS, Ricardo. Público, privado e representação online: o caso do Facebook. In: FIDALGO, António; CANAVILHAS, João. **Comunicação digital-10 anos de investigação**. Coimbra: Minerva Coimbra Edições, 2013. p.101-120.

CASTRO, Lucia Rabello. **A infância e a adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CASTRO, Lúcia Rabello. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

CASTRO, Lúcia Rabello; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

CASTRO, Lucia Rabello. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, 2008.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison; JENKS, Chris. Children constructing 'family time'. In: HOLLOWAY, Sarah L, VALENTINE, Gill. **Children's geographies: playing, living, learning**, Londres, v. 8, p. 120-129, 2000.

COLONNA, Elena. **"Eu é que fico com a minha irmã"**: vida quotidiana das crianças na periferia de Maputo. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho, 2012.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL –CGI.br. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil 2015**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet, 2014.

CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. **I compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school**. Nova York: Teachers College Press, 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e sociedade**, São Paulo, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

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

DA SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, 2005.

DA SILVA, Sivaldo Pereira. Direito à Privacidade e a regulação da comunicação digital no Brasil, EUA e União Europeia. **Contemporânea-Revista de Comunicação e Cultura**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 598-616, 2016.

DAL BELLO, Cíntia. Visibilidade, vigilância, identidade e indexação: a questão da privacidade nas redes sociais digitais. **Logos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, 2011.

PRETTE, Zilda A., del; PRETTE, Almir del. Avaliação de habilidades sociais de crianças com um inventário multimídia: indicadores sociométricos associados à frequência versus dificuldade. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 61-73, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 35, n. 125, p. 161-179, 2005.

DERLEGA V. J., & Chaikin A. L. Privacy and self-disclosure in social relationships. **Journal of Social Issues**, Missouri, v. 33, n. 3, p. 102–115, 1977.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto; FERRARI, Adriana Cybele. Competência informacional e midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. **RBBB. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 213-253, 2017.

FANTIN, Monica. A pesquisa com crianças e mídia na escola: questões éticas e teórico-metodológicas. **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 47-72, 2009.

FANTIN, Monica. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59/2, p. 596-617, 2016.

FERRAZ, Tércio Sampaio. Sigilo de dados: direito à privacidade e os limites à função fiscalizadora do Estado. **Revista da Faculdade de Direito da USP**, São Paulo, v.88, p. 439-459, 1993.

FERREIRA, Gil Baptista. Re-conceptualizar público e privado: sociabilidade e vida cívica na era da Internet. In: CARVALHEIRO, José Ricardo. **Público e privado nas comunicações móveis**. Coimbra: Minerva Coimbra, 2015. p 25-45.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GIRARDELLO, G; FANTIN, M. (orgs) **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009.

GIRARDELLO, Gilka; OROFINO, Maria Isabel. A pesquisa de recepção com crianças: mídia, cultura e cotidiano. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. **Práticas culturais e consumo de mídias entre crianças** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2009. p.23-45.

GUZZI, Drica. Proibir, vigiar ou regar o uso das redes sociais por crianças? In: Alexandre Barbosa, CETIC.br. (Org.). **TIC Kids Online Brasil 2014**: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015 , p. 47-52.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HARGITTAI, Eszter. Whose space? Differences among users and non users of social network sites. **Journal of Computer Mediated Communication**

276-297, 2007.

HASEBRINK, Uwe. Mudanças nas experiências on-line de crianças e adolescentes de uma perspectiva longitudinal. In: Alexandre Barbosa, CETIC.br. (Org.). **TIC Kids Online Brasil 2014: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015, p. 53-67.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IVO, Anete B. L.. A periferia em debate: questões teóricas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 23, n. 58, p. 09-15, 2010.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997. p.7-33.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2015.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.32-5.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.p.76-91.

KOLTAY, Tibor. The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. **Media, Culture & Society**, Califórnia, v. 33, n. 2, p. 211-221, 2011.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Luís. v. 116, p. 41-59, 2002.

KRAMER, Sonia; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; DA SILVA, Juliana Pereira. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 41-64, 2005.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus Editora, 2005.

LEITE, Maria Isabel; KRAMER, S. O Que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: KRAMER, S.; LEITE, MI. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. p. 73-96.

LEVY, Nathaniel et al. Bullying in a networked era: a literature review. **Berkman Center Research Publication**, Cambridge, n. 2012-17, 2012.

LIVINGSTONE, Sonia; HELSPER, Ellen J. Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. **New Media & Society**, Londres, n. 9, p. 671-696, 2007.

LIVINGSTONE, S., MASCHERONI, G., DREIER, M., CHAUDRON, S.; LAGAE, K. **How parents of young children manage digital devices at home: the role of income, education and parental style.** London: LSE. 2015.

LIVINGSTONE, Sonia. From family television to bedroom culture: young people's media at home. In: DEVEREUX, E. **Media studies: Key issues and debates.** Londres: Sage, 2007. p.302-313.

LIVINGSTONE, Sonia; HADDON, Leslie; GÖRZIG, Anke e OLAFSSON, Kjartan. **Risks and safety on the internet: full findings and policy implications from the EU Kids Online survey of 9-16 year olds and their parents in 25 countries.** London: LSE, 2011.

MAIDEL, Simone; VIEIRA, Mauro Luis. Mediação parental do uso da internet pelas crianças. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 293-313, 2015.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil.** São Paulo, Hucitec, 1991.

MASCHERONI, Giovanna. Comunicação móvel: um caminho para a inclusão digital?. In: Alexandre Barbosa, CETIC.br. (Org.). **TIC Kids Online Brasil 2014: pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes.** São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2015, v. , p. 93-100.

MASCHERONI, Giovanna; ÓLAFSSON, Kjartan. **Net children go mobile: risks and opportunities.** Milão: Educatt, 2014.

NEJM, Rodrigo. **Exposição de si e gerenciamento da privacidade de adolescentes nos contextos digitais.** 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2016.

OLIN-SHELLER, Christina; WIKSTRÖM, Patrik. Literary Prosumers: Young people's reading and writing. **Education inquiry**, Londres, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2010.

PARK, Yong Jin. Digital literacy and privacy behavior online. **Communication Research**, Londres, v. 40, n. 2, p. 215-236, 2013.

PERES-NETO, Luiz. Ética, comunicação e consumo: apontamentos a partir do estudo da privacidade. In: Encontro nacional da Compós, 24., 2015. **Anais...** Brasília: Compós. 2015.

PONTE, C.; SIMÕES, J. **Crianças e Internet em Portugal: acessos, usos, riscos, mediações - resultados do inquérito europeu EUKIDS online.** Coimbra, Minerva Coimbra. 2012.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants, on the horizon.** ed.9. Bingley: NCB University Press. 2011.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, 2010.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo. Literacia digital e literacia informacional: breve análise dos conceitos a partir de uma revisão sistemática de literatura. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 29-50, 2012.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2008.

REZENDE, Aline da Silva Borges. **Entre o olhar da pobreza e o som da ostentação: os imaginários do consumo na construção midiática da infância na cena musical do funk ostentação** 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Práticas de Consumo) - Escola Superior de Propaganda e Marketing, São Paulo, 2017.

ROCHA, Aline Maria Matos. Público e privado: notas conceituais sobre a transformação da intimidade na Internet. **Revista Intratextos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 103-125, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H.V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROLNIK, Raquel. Espaços em transformação. **Revista Continuum**, São Paulo: v. 26, n.1, p.34-35, 2010.

SAMPAIO, Inês Vitorino; PONTE, Cristina. TIC Kids Online Brasil-Portugal. **Relatório de pesquisa**. Fortaleza, 2017.

SAMPAIO, Inês Vitorino; Máximo, Thinayna M.; CAVALCANTE, Andrea Pinheiro P. Crianças brasileiras e a internet na perspectiva dos riscos, danos e oportunidades. In: ALCANTARA, Alessandra; GUEDES, Brenda. **Comunicação e infância: processos em perspectiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. p. 176-201.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 21, p. 51-69, 2003.

SIBILIA, Paula. A intimidade escancarada na rede: blogs e webcams subvertem a oposição público/privado. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 26., 2003. **Anais...** Belo Horizonte: Intercom. 2003.

SIMMEL, Georg. **O estrangeiro**. São Paulo: Ática, 1983.

TAPSCOTT, Don. **Growing up digital: the rise of the net generation**. New York: McGraw-Hill, 2010.

TURKLE, Sherry. Always-on/always-on-you: the tethered self. **Handbook of mobile communication studies**, Cambridge: MIT Press, 2008.

VINCENT, Jane. **Mobile opportunities: exploring positive mobile opportunities for european children**. London: London School of Economics and Political Science, 2015.

WACQUANT, Loïc. A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada. **Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, Porto, v. 16, n. 1, 2017.

WILSON, Carolyn et al. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, 2013.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança, sob sua responsabilidade, está sendo convidada como participante da pesquisa intitulada “Público ou privado? A percepção de crianças cearenses sobre privacidade online”. Nesta pesquisa pretendemos investigar como as crianças escolhem quais informações pessoais compartilham na Internet utilizando sites e aplicativos de redes sociais (Facebook e Whatsapp), o que entendem como privacidade nestes ambientes e o quanto estão preocupadas com ela. A razão que nos leva a pesquisar esse assunto é considerar que as crianças são cidadãs que podem opinar e refletir sobre as apropriações que fazem das tecnologias digitais e comentar sobre a presença delas no cotidiano. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por mim, Thinayna Máximo, jornalista, mestranda em Comunicação no Programa de Pós Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Ceará (UFC), localizada em Fortaleza/CE, como atividade do mestrado, sob a orientação da Prof. Inês Sílvia Vitorino Sampaio, professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

A participação da criança será importante, mas é voluntária e o(a) senhor(a) não precisa autorizar a participação de seu (sua) filho(a) caso não tenha vontade. Desse modo, ele(a) poderá participar ou não da pesquisa, bem como desistir em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo, penalidade ou modificação nos padrões profissionais de sigilo. Caso o(a) senhor(a) aceite, todas as informações coletadas sobre seu (sua) filho(a) serão estritamente confidenciais, sendo que sua identificação se dará por nome fictício, com o objetivo de garantir o sigilo, o anonimato e assegurar a privacidade da criança em todas as etapas desta pesquisa. A sua identidade, bem como a da criança que participará da pesquisa, serão tratadas de acordo com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Durante a pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos para coletar as informações: a criança será convidada a participar de momentos de diálogo durante quatro entrevistas em grupo sobre as formas de uso de sites e aplicativos de redes sociais, como Facebook, para compartilhar informações pessoais. Nos momentos de diálogo, vamos conversar sobre como as crianças escolhem quais informações deixam públicas ou privadas em seus perfis e com quais pessoas compartilham essas informações na Internet. Para isso, será necessário a sua autorização para gravar o diálogo para facilitar que as informações sejam escritas do modo que foram faladas. As entrevistas ocorrerão em quatro encontros, que terão duração de até uma hora, e acontecerão no Centro Social Lumen em horários combinados com as crianças. A cada encontro será explorado um sub-tema relacionado à temática principal dessa pesquisa (privacidade na internet) com em média 10 perguntas por sub-tema, totalizando, em média, 40 perguntas.

A participação da criança sob sua responsabilidade na pesquisa não trará riscos físicos, mas eventualmente ele(a) poderá se sentir desconfortável em recordar alguma situação

desagradável que tenha vivido na Internet. Se isso acontecer, ele(a) não será obrigada(o)a responder a alguma pergunta ou algum dado que considere ser muito desconfortante.

O(a) senhor(a), nem a criança sob sua responsabilidade, não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como não serão remunerados(as) pela participação.

A participação da criança sob sua responsabilidade na pesquisa também não terá nenhum benefício direto. Porém, esperamos que este estudo possibilite maior compreensão sobre os usos que crianças brasileiras fazem da Internet e dos sites de redes sociais para que possamos entender como estas novas tecnologias mudam as noções de privacidade, subsidiando ações em prol de um uso mais saudável, responsável e seguro. Os resultados deste estudo serão publicados na dissertação e no formato de artigos científicos em periódicos nacionais e divulgados em eventos científicos. Quando finalizada a pesquisa, os resultados da pesquisa estarão à sua disposição.

Este Termo será assinado em duas vias, uma ficará de posse do pesquisador, e a outra do(a) senhor(a) para que possa solicitar esclarecimentos a qualquer momento da pesquisa. Como responsável pela criança, você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento.

Caso o(a) senhor(a) tenha qualquer dúvida sobre a pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato comigo através do e-mail: @, ou do telefones (85) 9XXXX-XXXX.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL LEGAL PELO(A)
ADOLESCENTE PARTICIPANTE DA PESQUISA

Eu, _____, profissão _____, escolaridade _____, _____ anos, RG: _____, declaro que é de livre e espontânea vontade que autorizo a participação do (a) _____, como participante da pesquisa “Público ou Privado? A compreensão de crianças cearenses sobre privacidade online”. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

_____, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) responsável

Thinayna M. Máximo
Mestranda em Comunicação
Tel: (85) 9XXXX-XXXX

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO DE MENOR DE IDADE

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa: “PÚBLICO OU PRIVADO? A COMPREENSÃO DE CRIANÇAS CEARENSES SOBRE PRIVACIDADE ONLINE”. Nesse estudo pretendemos saber como crianças escolhem as informações pessoais que compartilham na Internet usando os sites e aplicativos de redes sociais (Facebook e Whatsapp) e o que entendem como privacidade na internet e se estão preocupadas com isso. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que consideramos as crianças como cidadãos que podem opinar e refletir sobre as apropriações que fazem das tecnologias digitais e comentar sobre a presença delas no cotidiano. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por mim, Thinayna Máximo, jornalista, mestranda em Comunicação no Programa de Pós Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Ceará (UFC), localizada em Fortaleza/CE, como atividade do mestrado, sob a orientação da Prof. Inês Sílvia Vitorino Sampaio, professora adjunta do Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s):

Vamos realizar quatro encontros em grupo, onde você participará junto com outras crianças. Nos encontros vamos conversar sobre como as crianças escolhem quais informações deixam públicas ou privadas em seus perfis e pessoas com quem compartilham essas informações na Internet. Para isso, será gravar o diálogo para facilitar que as informações sejam escritas do modo que foram faladas. As entrevistas ocorrerão em quatro encontros, que terão duração de até uma hora, e acontecerão no Centro Social Lumen em horários que vamos combinar. A cada encontro será explorado um sub-tema relacionado à temática principal dessa pesquisa (privacidade na internet) com em média 10 perguntas por sub-tema, totalizando, em média, 40 perguntas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

ANEXO C – IMAGENS USADAS NA DINÂMICA COM FOTOS





