



GRUPO DE TRABALHO: 2 - Usos, significados e contextos de utilização da Internet e dos novos media por crianças e jovens

Mediação no uso da Internet por crianças e jovens: Contornos do problema

MONTEIRO, Ana Francisca

Licenciada em Comunicação Social

Universidade do Minho

anafmonteiro@gmail.com

OSÓRIO, António José

Doutor em Educação

Universidade do Minho

ajo@iec.uminho.pt

Resumo

A utilização das novas tecnologias por crianças e jovens tem levantado questões sérias e complexas, tanto a nível social como educacional. A relação entre riscos e oportunidades de estar online suscita um dilema: como proteger as crianças e jovens de novos perigos, sem impedir o acesso a uma ferramenta indispensável na sociedade actual? A questão diz respeito aos pais e à escola mas, apesar de estar instalada no meio académico, continua pouco definida. Neste contexto, a pressão exercida pela comunicação social parece estar a formatar o problema de uma forma bastante poderosa e a gerar estratégias de reacção pouco claras. É esta problemática que se propõe abordar nesta comunicação, discutindo, através da análise de casos, alguns dos seus contornos.

Palavras-chave: Crianças e Jovens; Internet; Perigos; Oportunidades; Mediação





I. Introdução

Os contornos da relação que as crianças e os jovens desenvolveram ou têm vindo a desenvolver com as novas tecnologias são difíceis de explicar, mesmo com a investigação já disponível sobre o tema. Sabemos que os jovens gostam de fazer amigos através da Internet, adoram participar nas redes sociais, não vivem sem o telemóvel e passam horas a falar no Messenger. Mas continuamos a ficar surpreendidos quando um adolescente afirma ter centenas de amigos online, enviar outras tantas mensagens de *sms* por semana e até por dia ou revoltar-se quando se lhe proíbe a utilização do telemóvel. Ainda não compreendemos cabalmente as novas formas de sociabilidade nem o que as sustenta e tampouco aceitamos que estas estejam a mudar radicalmente. Continuamos presos a modelos completamente distintos de brincadeira, jogo, relacionamento entre pares e aprendizagem e, apesar do conhecimento que temos vindo a aprofundar sobre a geração dos nativos digitais (Prensky, 2001a), não pode deixar de se constatar que a educação ainda não se adaptou a estes moldes.

O fosso geracional parece agravar-se e o choque entre adultos e jovens tem sido, por vezes, demasiado evidente. Uma relação que, para os jovens, é já incontornável, aos olhos dos adultos surge quase como uma obsessão ou uma extrema dependência, até porque, neste quadro, a distinção entre aprendizagem e divertimento ainda é ténue. E mesmo reconhecendo que existe um lado bom, que a balança não pende só para um lado, tanto os pais como a escola começaram por meter a cabeça na areia ao invés de enfrentar os desafios. As oportunidades e os riscos que essas experiências potenciaram e continuam a proporcionar, a um ritmo cada vez mais acelerado, não foram mediados e arriscamos mesmo dizer que distinguir uma atitude de mediação do puro controlo é, neste momento, uma tarefa difícil ou impossível. A autonomia que predominou no modo como os mais jovens se apropriaram das novas tecnologias, a forma como aprenderam sozinhos a fazer uso dessas ferramentas, superando os adultos, deu-lhes uma sensação de independência e acabou por lhes conferir um poder que não parecem minimamente dispostos a perder.

II. O choque tecnológico entre gerações

Os cenários desenhados sobre as diferenças entre o modo como os mais jovens e os adultos acabaram por se relacionar e utilizar as novas tecnologias e o porquê de essas diferenças terem resultado num enorme afastamento entre gerações são efectivamente diversos. Encontramos raízes tanto em casa como na escola, nos campos da Educação, da Sociologia, da Psicologia, da Comunicação e até da Neurologia. Com o conceito de nativo digital, por oposição a imigrante digital, Prensky (2001a) sugere desde logo que os jovens passaram a pensar e a processar informação de forma diferente, sendo até provável que a estrutura física dos seus cérebros e as categorias e processos cognitivos que utilizam sejam também distintos (Prensky, 2001b). Actualmente, em consequência das experiências com a Internet e os jogos de vídeo, os jovens estarão habituados a receber informação rapidamente, executar tarefas múltiplas, aceder a conteúdos dispostos em gráficos e hipertexto, bem como a uma gratificação e recompensa instantâneas (Prensky, 2001b: 2).

O apetrechamento tecnológico dos lares, as *media-rich-home* (Livingstone, 2002), acabou por ser um fenómeno natural. As famílias reconheceram a importância dos jovens acompanharem estas inovações, sob pena de serem ultrapassados por pares tecnologicamente mais capazes, e criaram as condições que consideraram necessárias. Os resultados desses usos informais exerceram uma enorme pressão sobre a escola, cuja desvantagem mais óbvia sempre foi a de dispor de máquinas obsoletas, face às disponíveis nos lares (uma realidade que se verificou não só em Portugal, mas também nos Estados Unidos da América). Papert considera mesmo que esse é o motor de transformação mais poderoso, “uma importante (talvez a mais importante) fonte de pressão para a reforma educativa”(1997: 38). As expectativas geradas



sobre a reacção da escola e a resposta que vai fornecer para assimilar e adaptar os resultados que de alguma forma se revelaram como positivos e, em simultâneo, prevenir os negativos, são significativas.

Para Papert, existe um “apaixonado caso de amor” (1997: 21) entre crianças e computadores e a explicá-lo está, em grande parte, a autonomia e a nova cultura de aprendizagem que eles vieram introduzir. As crianças deixaram de depender dos adultos para obter conhecimentos, o que ditou uma mudança de papéis provavelmente sem precedentes. Ao determinar o que aprendem e a forma como aprendem, as crianças apropriaram-se dos conteúdos, assimilaram melhor a informação e assumiram uma independência comparável à dos adultos. Neste processo, os mais velhos terão contribuído para esse distanciamento levantando enormes barreiras à sua própria aprendizagem e ao domínio dessas ferramentas. Numa afirmação no mínimo curiosa, Papert sustenta que “muitos adultos concordam que o seu comportamento com os computadores revela sintomas que um psicólogo escolar classificaria como dificuldades de aprendizagem” (1997: 48). Em comparação com a televisão, cujo surgimento lançou um alarme semelhante ao que actualmente rodeia a temática da utilização das novas tecnologias por crianças e jovens, os mais novos assumem-se não como meros observadores passivos, repositório acrítico de informação, mas antes como participantes activos, controlando e gerando vivências, acedendo e manipulando informação de acordo com os seus gostos e preferências. Papert realça então as potencialidades da liberdade de escolha, entendendo-as como um factor que vai alterar “dramaticamente o modo como as crianças aprendem e se desenvolvem” (1997: 25). Por fim, o autor critica a indústria do software educativo, responsabilizando-a por ter associado a aprendizagem por computador a uma “atmosfera desumanizada e mercantilista”, muito pouco interactiva, na qual as crianças surgem como “máquinas de respostas” (1997: 64-69) e não indivíduos criativos, capazes de investigar e de resolver problemas por si só ou colaborativamente.

Jonhson (2006) vai de encontro à ideias de Papert ao advogar que o fascínio exercido pelos jogos e pela Internet está directamente relacionado com estímulos como a recompensa frequente e intensa, contribuindo em paralelo para o nosso desenvolvimento cognitivo e para a nossa realização pessoal (o autor refere-se, por exemplo, à gratificação de aprender sem recorrer ao manual de instruções). Na sua óptica, a percepção negativa que desenvolvemos em relação a este tipo de actividades está relacionada com o facto de as analisarmos a partir de pressupostos errados, designadamente à luz das competências desenvolvidas, por exemplo, pela leitura. “A cultura popular não literária está a desafiar cada vez mais diferentes competências mentais, tão importantes como as que são exercitadas pela leitura”, argumenta o autor, falando, por exemplo, de capacidades de concentração, descoberta de regras e padrões e hierarquização de objectivos. Além de identificar nas crianças uma “vocação profundamente evolucionária”, Turkle concorda também com a ideia de que esta atracção está associada a uma sensação de controlo. “As crianças podem ser atraídas pelos mundos simulados que as fazem sentir-se ‘senhores do universo’”, escreve a autora. Transpondo a problemática para o domínio da psicologia, Turkle sugere ainda que “a necessidade de compensar uma identidade vulnerável por meio de uma sensação de controlo não é uma estratégia que se limite aos adolescentes” (1997: 409-410).

III. O panorama português: pistas

Em Portugal, os estudos existentes espelham estas e outras características. De acordo com as estatísticas do recenseamento escolar 2006/2007, o número de alunos por computador com ligação à Internet era, no ensino público, de 12,8 e no total de 11,7 (GIASE, 2007). O Plano Tecnológico da Educação (PTE) refere ainda que 56% dos computadores disponíveis no parque escolar têm mais de três anos. Face a estes números, o PTE estabeleceu como metas garantir, até 2010, o rácio de dois alunos por computador, com acesso de banda larga à Internet (Ministério da Educação, 2007). Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), 48,3% dos lares portugueses tinham, no primeiro trimestre de 2007, pelo menos um computador (de secretária, portátil ou PDA) e 39,6% dispunham de ligação à Internet. Destes, 76,8%



accediam à rede através de banda larga, sendo o computador utilizado por 45,8% dos indivíduos entre 16 os 74 anos e a Internet pelos 39,6%. A faixa etária entre os 16 e os 24 anos regista os mais altos níveis de uso de computador e da Internet (89,8% dos inquiridos utilizaram computador e 84,8% acederam à Internet). O inquérito acrescenta ainda que as competências em informática são adquiridas “fundamentalmente de um modo informal, seja através da auto-aprendizagem no decorrer da utilização das tecnologias (45,1%), seja recorrendo ao auxílio de colegas, familiares ou amigos (44,6%)” (INE, 2007: 7). A generalidade dos utilizadores considerou ainda não necessitar de frequentar acções de formação na área da informática.

Apesar de o INE não mencionar dados relativamente a faixas etárias mais baixas, podemos interpretar estes números como indo de encontro a algumas tendências já anteriormente identificadas. No Mediapro, por exemplo, 62% dos 650 estudantes inquiridos referiu utilizar frequentemente o computador em casa, contra os 22% que apontaram fazê-lo na escola (CICCOM, 2006). No conjunto de jovens entrevistados para o Eurobarómetro 2007, os portugueses encontravam-se entre os “melhor equipados”, que possuíam computador próprio, preferindo-o aos equipamentos escolares (2007: 17). Em Abril de 2007, o estudo Netpanel da Marktest dava conta de um aumento, durante o primeiro trimestre de 2007, do período de tempo dedicado à Internet a partir de casa, em comparação com o mesmo período do ano anterior. Apesar de ter verificado uma diminuição no número de páginas consultadas, o Netpanel registou um aumento de 0,7% dos acessos domésticos, fazendo subir para 94,1% a fatia de utilizadores que usa a Internet em casa (Marktest, 2007).

No que concerne às preferências dos jovens, a pesquisa aponta para a utilização de motores de busca, do Messenger ou dos chats, do e-mail e dos jogos, entre outros, mas não existem dados representativos e claros. Algumas das estatísticas precisamente da Marktest, que periodicamente lança números relativos à audiência dos sites alegadamente mais acedidos, chegaram inclusive a ser postas em causa, apesar de até terem originado pelo menos uma manchete¹. Num estudo exploratório, Barbosa (2007) identifica ainda algumas discrepâncias significativas entre o que os pais pensam que os filhos fazem na Internet e o que eles dizem que realmente fazem. Na óptica dos pais inquiridos nesta pesquisa, os seus filhos utilizavam os computadores principalmente para efectuar pesquisas para trabalhos escolares, ao passo que os mais novos referiram dedicar a maior parte do tempo a falar com amigos. Nesta pesquisa ficou também patente que os pais em questão não acompanharam a introdução dos filhos na utilização de novas tecnologias, por diversas razões, como limitações de tempo, mas também por os considerarem mais capazes e competentes nesta área do que eles próprios.

Algumas lacunas identificadas ao nível da investigação podem também ajudar-nos a perceber porque ainda nos sentimos tão desorientados relativamente a esta problemática. De acordo com o relatório do EU Kids Online (2007), a pesquisa sobre este tema tem privilegiado as interacções em contexto escolar ou público e o enfoque educacional, em detrimento dos usos em contexto familiar e da interdisciplinaridade, estando as áreas da Comunicação e da Psicologia Social ainda ausentes. O relatório aponta ainda para a predominância de estudos simultaneamente qualitativos e quantitativos, mas com amostras não representativas e com períodos de observação curtos (a maioria das pesquisas identificadas foi realizada em contexto de mestrado). Verificou-se ainda a inexistência de investigação sobre riscos e mediação familiar, bem como uma atenção dedicada especialmente aos jovens, descurando o caso das crianças mais novas.

À discussão desenvolvida em torno desta conjuntura não é, como já insinuamos, alheia a influência exercida pelos media. Gomes, Valente e Dias mencionam, a propósito de um estudo de caso realizado num agrupamento de escolas de Amarante, no contexto do programa Seguranet, ter sido identificada “uma preocupação com o uso seguro da Internet”, sendo que os professores referiram a comunicação social como a sua principal fonte de informação (2007: 779). No Reino Unido, Burn & Willet sugerem existir um “entendimento folclórico, enraizado e persistente, dos perigos associados à Internet”, resultado de “histórias tablóides”, da acção dos adultos, que se baseia num “conhecimento vago” e até das campanhas de sensibilização (2005: 20). Livingstone, por seu lado, advoga que este tipo de discurso é desproporcional à



ameaça real e produz uma excessiva ansiedade. A autora acrescenta ainda que um controlo exagerado do contacto com a Internet pode limitar a expressividade das crianças e até infringir alguns dos seus direitos (2002: 10).

Do lado das escolas portuguesas, parece-nos ainda que o tema utilização segura da Internet começa a ser abordado frequentemente, mas em acções isoladas, sob a responsabilidade dos grupos de informática e tendo como interlocutores privilegiados os investigadores ou outros profissionais que de alguma forma se dedicam à esta área. O desenvolvimento das oportunidades é relegado para um plano secundário ou igualmente remetido à disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Seria interessante, por exemplo, saber quantas aulas de outras disciplinas são leccionadas em salas com computadores ou até que ponto o respeito pelos direitos de autor, uma faceta negra da Internet bastante badalada, e as capacidades e qualidades de pesquisa são valorizados na avaliação de trabalhos escolares. Efectivamente, podemos questionar se os conhecimentos e competências que a educação actual transmite e desenvolve estarão adequados ao que será exigido aos jovens no futuro, não só relativamente aos perigos mas também no que respeita às oportunidades da Web. Permanece por responder a questão de saber quais as novas competências desenvolvidas em consequência desta sucessão de acontecimentos e qual a sua relevância no quadro sócio-económico da sociedade da informação e do conhecimento.

A abordagem realizada a esta temática pelo Seguranet dá-nos mais pistas. Depois de dois anos de vigência do programa, concluiu-se que muitos pais consideram que os filhos estão informados e preparados para utilizar a Internet, existindo por parte das crianças e jovens, por seu lado, um excesso de confiança, particularmente visível nos mais velhos. Os quatro estudos de caso realizados na sequência da campanha de sensibilização levada ao terreno por este programa revelaram, então, que este tipo de acções preventivas parece surtir mais efeito em crianças até aos 14 anos. O diagnóstico aponta também para a necessidade de um aprofundamento deste tipo de questões nas próprias aulas das disciplinas de TIC, cujos professores parecem tender a preocupar-se mais com problemas técnicos. E apesar de a temática Internet segura integrar o programa também numa dimensão mais comportamental, o mesmo não terá correspondência ao que realmente é abordado nas aulasⁱ. Há ainda indícios de que, apesar da auto-aprendizagem e a utilização do computador em casa terem adquirido, como vimos, uma dimensão expressiva, o primeiro contacto das crianças com a Internet se faz no meio escolar, com a ajuda do professor, tendo o projecto Internet na Escola instituído até a atribuição de um certificado de competências básicas no final do primeiro ciclo.

IV. Alguns casos

Este ano, numa escola secundária do Porto, uma aluna reagiu intempestivamente quando a professora lhe tentou retirar o telemóvel. A estudante teria acabado de atender uma chamada, alegadamente sem autorização, apesar de, supostamente, a docente ter permitido que a turma ouvisse música através do telemóvel, tratando-se de uma aula informal. O tumulto gerado foi filmado por outro aluno e o vídeo colocado no You Tube. A filmagem acabou por ser explorada até à exaustão pela comunicação social, surgindo como um novo episódio de indisciplina e violência escolar. Pelo menos um jornal, na sua edição online, terá emitido o vídeo sem ocultar as caras dos intervenientes. A televisão transmitiu-o inúmeras vezes e este ainda podia, em 15 de Maio de 2007, ser visualizado no You Tubeⁱⁱⁱ e noutros sites. Os vários estudantes foram castigados por não ter defendido a professora, que apresentou queixa às autoridades. A aluna e o autor do vídeo acabaram também por ser alvo de processos disciplinares. Em Maio de 2007 foram divulgados dois casos, de dois grupos de adolescentes de cidades diferentes, que terão aprendido na Internet a fabricar um engenho explosivo, o qual acabaram por fazer explodir em locais públicos, provocando ferimentos ligeiros em duas pessoas. De acordo com as declarações das autoridades citadas pela comunicação social, os jovens terão agido por curiosidade e terão considerado a experiência “gira”,



querendo verificar se o efeito final da explosão seria “bonito”, semelhante ao demonstrado pelo site (Gonçalves & Dâmaso, 2007). No mês de Novembro do mesmo ano, um jovem de Vale de Cambra, incentivado pela página de um grupo formado através de uma comunidade virtual, ter-se-á auto-mutilado. Em conjunto com uma colega e outros participantes da referida rede, o jovem estaria ainda a planear um suicídio colectivo. A notícia chegou, no entanto, a ser desmentida^{iv}.

Estes casos, entre outros, mereceram amplo destaque na comunicação social portuguesa e mereceriam uma investigação mais profunda, nomeadamente através de entrevistas aos seus protagonistas. Mesmo podendo não corresponder exactamente ao que efectivamente ocorreu, estas notícias levantam gigantescas dúvidas relativamente à utilidade e aos benefícios de uma ligação claramente pautada por fortes laços afectivos entre os menores e as máquinas. E apesar de o uso dado a esses equipamentos ser predominantemente comunicacional e de a dimensão emocional estar manifestamente presente, os efeitos nefastos destas experiências são frequentemente atribuídos a causas como o isolamento e até a uma distúrbio psicológico ou dependência patológica do acesso à rede (Block, 2008). Uma contradição que parece evidente, mas que sobrevive e que ainda não fomos capazes de explicar.

Do rol de riscos aos quais temos associado o uso da Internet, a questão da dependência tem merecido particular atenção por parte dos media e a imagem que nos parece transmitir é a de que os jovens são máquinas de escrever mensagens, no telemóvel ou no teclado do computador, usurpadores da língua portuguesa, acéfalos devoradores de jogos inúteis, com distorcidas noções de amizade e simplesmente obcecados pelo que a Internet tem de pior^v. Contudo, à luz destes casos esbarramos com a evidência de que qualquer caracterização geral daquilo que os jovens buscam quando estão na rede corre o risco de ser abusivamente homogénea, relativizando as dimensões sociais, afectivas, íntimas e psicológicas desse uso.

Estas situações fazem-nos ainda deparar com as consequências do acesso e manipulação da informação através da Internet, designadamente a perdurabilidade dos conteúdos que aí colocamos. Esses processos são simples. Facilmente e rapidamente se disponibilizam e copiam dados e estes podem ser replicados numa dimensão virtualmente infinita. E à medida que a interface das ferramentas, serviços ou programas necessários é desenvolvida, os obstáculos técnicos vai diminuindo. Um telemóvel é já um computador e a grande maioria dos jovens possui um. Nesta arena, o sentido de responsabilidade e as noções de privacidade e difamação tornam-se instrumentos indispensáveis e o que acontecimentos como estes nos mostram é que os jovens os desconhecem.

Apesar disso, vemos que a Internet criou efectivamente condições para o aparecimento de filosofias de partilha de conhecimento e tecnologia eficazes e produtivas. Surgiram instrumentos inovadores, novos modelos de negócio que permitiram o acesso rápido e gratuito a uma vasta panóplia de softwares, voltados também para o multimédia e um grande número de pessoas simplesmente ganhou o gosto de partilhar na Web aquilo que sabe. É certo que por detrás destes movimentos há também um extenso volume de transacções ilícitas e altamente lucrativas. Que os jovens as desconheçam é que pode ser mais um problema. Não caberá à escola não só deixar estes e outros alertas, mas levar a cabo um aproveitamento escolar efectivo destas circunstâncias?

V. Fluência tecnologia ou literacia digital

Estas e outras questões estão em cima da mesa e necessitamos de um conhecimento bastante mais consistente sobre o que efectivamente as crianças e os jovens fazem quando estão online. Em causa está não só o modo como estão em risco, mas também a validade educacional ou lúdica das apropriações que autonomamente têm moldado, sendo que os cruzamentos e influências recíprocas entre conhecimento e economia são igualmente incontornáveis. Trata-se sobretudo de encontrar um equilíbrio saudável entre benefícios e malefícios. E mais importante do que saber como, quando e com que frequência acedem os mais jovens à Web, parece ser perceber o que procuram e porquê, o que aprendem, que concepções desenvolveram sobre os perigos que isso comporta e como reagem a essas situações. Além das questões



de acesso e preferências, importa também saber as implicações destes usos das novas tecnologias na construção de identidades, na regulação de conflitos, na formação de valores, no conceito de grupo e respectivas repercussões sociais. Já referimos igualmente a necessidade de atender à identificação das competências ou capacidades exigidas pela sociedade do conhecimento, ou seja, garantir a promoção de uma efectiva literacia digital.

Neste complexo mapa de desafios, que aqui tentamos sintetizar, mas que, como sabemos, se renova rápida e continuamente, descobrir estratégias que nos encaminhem na direcção certa não cabe, então, apenas às ciências da Educação, mas também à Psicologia, à Sociologia, à Comunicação, entre outras. Encontrar um equilíbrio neste enredo pressupõe, assim, a intervenção de vários actores sociais: educadores, pais, legisladores, fornecedores de serviços, produtores de conteúdos, indústria e comunicação social. E mesmo não retirando responsabilidades a estes intervenientes, estamos convictos que qualquer caminho implicará uma grande dose de auto-regulação, tanto no que respeita ao aproveitamento de oportunidades como à gestão do risco.

Terminamos citando novamente Papert. Mais importante do que ensinar os alunos a utilizar o processador de texto e a pesquisar na Internet, diz o autor que a escola deveria apostar numa preparação mais ampla, fomentando a criação de uma consciência crítica e habilitando os alunos a resolver sozinhos os problemas, inclusive as dificuldades técnicas. O autor fala de uma “fluência tecnologia”, valorizando-a face à noção mais tradicional de literacia, enquanto aquisição de conhecimentos descontextualizados (1997: 56). A Internet já fornece informação vasta que nos ajuda a transpor muitos destes obstáculos, alguns dos quais, como os vírus, propagados por ela própria. Verifica-se, nestas e noutras áreas de conhecimento, uma cultura de partilha e, pelo menos nesta dimensão mais técnica, parece-nos efectivamente estar já alargada a aprendizagem por tentativa erro. Recordemos novamente os dados do INE que apontavam, entre as camadas etárias mais baixas, para uma predisposição para a auto-aprendizagem, em detrimento da frequência de acções de formação (2007). Refira-se que estamos conscientes que estas afirmações são demasiado ligeiras face aos sérios desafios que encerram e sabemos que se referem à amada e odiada filosofia construtivista do ensino. Contudo, e apesar de o objectivo não ser o de tomar partido neste amplo debate, não queremos deixar de reconhecer a importância e a validade da auto-aprendizagem, especialmente porque nos situamos num contexto em que progresso é, para o bem e para o mal, perturbadoramente veloz.

Neste quadro ainda bastante obscuro, parece-nos, em suma, que tanto ao nível da prevenção ou reacção face ao perigo, como no que diz respeito ao desenvolvimento das oportunidades abertas pela utilização das novas tecnologias, não só desconhecemos o melhor rumo a seguir, como ainda não ultrapassamos um patamar inferior: o de definir e demarcar bem o problema.



Bibliografia

BARBOSA, Albina (2007), *Crianças, pais e internet segura: Estudo de problemas e desafios*, Braga.

BLOCK, Jerald (2008), *Issues for DSM-V: Internet Addiction*, Disponível em <http://www.virtual-addiction.com/documents/InternetAddictionDSM-V.pdf>, [Data de acesso: 14 de Maio de 2008].

BURN, Andrew, & WILLETT, Rebeka (2005), *What exactly is a paedophile?': Children talking about Internet risk*, Disponível em http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk/Pics/Burn_Willett.pdf, [Data de acesso: 15 de Março de 2007]

CICCOM. (2006), *Mediappro: Apropriações dos novos media, jovens europeus do 12 aos 18 anos*, Disponível em http://www.esse.ualg.pt/ciccom/Mediappro_Portugal.pdf, [Data de acesso: 20 de Junho de 2007]

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007). *Plano Tecnológico da Educação*, Disponível em http://www.escola.gov.pt/docs/pte_RCM_n137_2007_DRn180_20070918.pdf, [Data de acesso: 20 de Janeiro de 2008]

EUROBARÓMETRO. (2007), *Safer internet for children: Qualitative study in 29 european countries, summary report*, Disponível em http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/qualitative_study_2007/portugal.pdf, [Data de acesso: 22 de Outubro de 2007]

GIASE. (2007), *Recenseamento escolar 2006/2007*, Disponível em http://www.oei.es/quipu/portugal/recenseamento2006_07.pdf, [Data de acesso: 13 de Maio de 2007]

GOMES, Maria João, VALENTE, Luís & DIAS, Paulo (2007), *Promoção de comportamentos seguros na internet: Um estudo de caso*, Comunicação apresentada na V Conferência Internacional de

Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Braga.

GONÇALVES, Paula & DÂMASO, Paulo (2007), *Jovens fizeram bombas em casa*, Disponível em http://jn.sapo.pt/2007/05/01/primeiro_plano/jovens_fizeram_bombas_casa.html, [Data de acesso: 06 de Julho de 2007]

INE. (2007), *Sociedade da informação e do conhecimento: Inquérito à utilização de tecnologias da informação e da comunicação pelas famílias* Disponível from http://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=9944196&att_display=n&att_download=y, [Data de acesso: 06 de Maio de 2008].

JOHNSON, Steven (2006), *Tudo o que é mau faz bem*, Lisboa, Lua de Papel.

LIVINGSTONE, Sonia (2002), *Challenges and dilemmas as children go on-line: Linking observational research in families to the emerging policy agenda*. Comunicação apresentada na The 3rd Annual Dean's Lecture, The Annenberg School for Communication, University of Pennsylvania.

MARKTEST (2007), *Portugueses mais tempo na internet em casa*, Disponível em <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~d85.aspx>, [Data de acesso: 14 de Maio de 2008]

EU KIDS ONLINE (2007), *What do we know about children's use of online technologies? A report on data availability and research gaps in Europe: Annex f Country reports*, Disponível em <http://www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/Reports/ReportD1.1NationalReports.pdf>, [Data de acesso: 14 de Maio de 2008]

PAPERT, Seymour (1997), *A família em rede*, Lisboa, Relógio D' água.

PRENSKY, Mark (2001a), "Digital natives, digital immigrants", *On the horizon*, nº 9.

PRENSKY, Mark (2001b), "Do they really think differently", *On the Horizon*, nº 9.

TURKLE, Sherry (1997), *A vida ecrã: A identidade na era da Internet*, Lisboa, Relógio d' água.

ⁱ Por exemplo, a peça jornalística “Redes sociais - já somos 3,7 milhões agarrados ao Hi5”, questionada por Rogério Santos no blog Indústrias Culturais, face aos dados da população portuguesa (<http://industrias-culturais.blogspot.com/2008/02/37-milhes-ligados-ao-hi5.html>)

ⁱⁱ Informação prestada por Maria João Horta, da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular/CRIE, do Ministério da Educação, na sessão de trabalho com forças de segurança e entidades da sociedade civil, realizada a propósito da apresentação, em 5 de Julho de 2007, do projecto Internet Segura.

ⁱⁱⁱ <http://www.youtube.com/watch?v=5jubEHdCzYI>

^{iv} http://dn.sapo.pt/2007/11/21/sociedade/investigado_site_levou_jovens_a_auto.html
http://jn.sapo.pt/2007/11/22/sociedade_e_vida/camara_e_comissao_negam_mutilacoes_e.html

^v Exemplo disso mesmo é a reportagem intitulada “Adolescentes enviam em média 236 sms por semana”, divulgada com destaque pelo Jornal de Notícias e acessível em http://jn.sapo.pt/2008/05/11/sociedade_e_vida/adolescentes_enviam_media236_por_sem.html e http://jn.sapo.pt/2008/05/11/sociedade_e_vida/internet_e_playstation_os_passatempo.html