

**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Daniela Catarina Fernandes Ribeiro

**A presença e a importância dos *media*  
nos tempos livres das crianças**

Daniela Catarina Fernandes Ribeiro **A presença e a importância dos *media* nos tempos livres das crianças**

UMinho | 2018

outubro de 2018



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Daniela Catarina Fernandes Ribeiro

**A presença e a importância dos *media*  
nos tempos livres das crianças**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Estudos da Criança  
Área de Especialização em Intervenção Psicossocial  
com Crianças, Jovens e Famílias  
Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Sara Pereira**

outubro de 2018

## **Declaração**

Nome: Daniela Catarina Fernandes Ribeiro

Endereço eletrónico: danielacatarina95@hotmail.com

Número do cartão de cidadão: 14589774

Título da dissertação: A presença e a importância dos *media* nos tempos livres das crianças

Orientadora: Professora Doutora Sara Pereira

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Estudos da Criança – Área de Especialização em Intervenção Psicossocial com Crianças, Jovens e Famílias

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **Agradecimentos**

Quero deixar os meus sinceros agradecimentos,

Aos meus pais, por sempre estarem do meu lado, por apoiarem todas as minhas decisões e estarem sempre prontos a ajudar-me. Por tornarem o meu percurso mais fácil. Por todo o amor e carinho com que me educarem, fazendo-me crescer e querer ser uma melhor pessoa a cada dia. Obrigada!

À minha avó que sempre fez de tudo para me ver bem e sempre acreditou em mim e no meu potencial. Por ser a minha segunda mãe. Obrigada!

À minha irmã pela paciência em aturar-me, durante toda a sua vida, e em especial durante este meu percurso. Pela sua disponibilidade para me socorrer em qualquer momento. Obrigada! Obrigada também ao Telmo pela paciência e disponibilidade para me ajudar.

À minha melhor amiga, Marta, por ser a minha confidente e por ser sempre a pessoa a quem sei que posso recorrer. Por me animar sempre que as coisas corriam menos bem. Partilhamos este percurso e sei que foi mais fácil por isso. Obrigado por tudo!

Às minhas amigas, Joana, Jessica, Liliana e Daniela, por caminharem comigo durante estes dois anos (e os anteriores também). Nem sempre foi fácil e nem sempre a boa disposição reinava, mas permanecemos juntas, apoiando-nos, obrigada por serem os meus ombros amigos. Obrigada também à Tânia, que mesmo mais distante esteve sempre presente para me amparar e incentivar

À minha orientadora, professora Sara Pereira, que desde o início me indicou o melhor caminho a seguir. Obrigada por toda a sabedoria, paciência e exigência que foram fundamentais para chegar ao fim deste percurso e me permitiram crescer.

À professora Iolanda Ribeiro e ao seu valioso contributo. Obrigada por se mostrar sempre disponível para esclarecer todas as minhas dúvidas.

Por último, mas não menos importante, às crianças que disponibilizarem parte do seu tempo para que esta investigação fosse possível. Um especial obrigado aos professores e alunos do estabelecimento escolar onde foram realizados os grupos de foco, pela imensa amabilidade e prontidão na receção e tratamento. Muito obrigada!



## Resumo

### A presença e a importância dos *media* nos tempos livres das crianças

Na sociedade contemporânea, os tempos livres das crianças são, amiúde, condicionados pela influência das instituições e das atividades extracurriculares o que, conseqüentemente, diminui as práticas de lazer das crianças. As práticas lúdicas que as crianças manifestam no seu brincar passam, na atualidade, também pelos *media*, evidenciando-se a importância da mediação parental com vista à educação mediática. Assim, o presente estudo pretende, em termos gerais, compreender como é que as crianças vivem hoje os seus tempos livres e qual a presença e a importância dos *media* nesses tempos.

Metodologicamente, a presente investigação seguiu uma metodologia mista dividida em duas fases. A primeira fase, de natureza quantitativa, envolveu a aplicação de um inquérito por questionário a uma amostra de 101 crianças, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos, a frequentar duas escolas do Ensino Básico do mesmo concelho no distrito de Braga. Por sua vez, a segunda fase, de natureza qualitativa, envolveu a dinamização de seis grupos de foco com 39 crianças de uma das escolas que participou no questionário.

A análise dos resultados permite concluir que as crianças se encontram limitadas e condicionadas na prática de brincarem no exterior, devido às imensas atividades extracurriculares que realizam, ao pouco tempo livre dos pais e aos perigos que brincar na rua representa, embora tenham alguma liberdade na escolha do tipo de atividades que realizam nesses tempos. Neste contexto, os *media* ganham protagonismo, pois as práticas de lazer transferem-se do espaço exterior para o espaço interior onde os *media* são mais usados. O tempo livre das crianças é expressivamente mais ocupado com a televisão, a Internet o telemóvel e os videojogos. A par disto, percebemos que as estratégias de mediação parental mais usadas se relacionam com a mediação restritiva. Conclui-se, assim, o quão importante e relevante é para as crianças brincar no exterior, bem como utilizar os *media* e o quão necessário é desenvolver de forma mais expressiva medidas de mediação parental centradas na comunicação que fomentem a educação e potenciem a autonomia e o espírito crítico e criativo da criança.

**Palavras-Chave:** crianças; tempo livre; lazer; *media*; mediação parental.



## **Abstract**

### **The presence and importance of media in children's free time**

In contemporary society, children's free time is often conditioned by the influence of institutions and extracurricular activities which, consequently, diminishes children's leisure practices. The playful practices that children manifest in their playtime nowadays also go through the media, evidencing the importance of parental mediation with a view to media education. Thus, the present study, in general terms, intends to understand how children spend their free time nowadays and the presence and importance of media in these times.

Methodologically, the present investigation followed a mixed methodology divided into two phases. The first phase, of a quantitative nature, involved a questionnaire survey of a sample of 101 children between the ages of 10 and 12 from two primary schools in Braga district. The second phase, of a qualitative nature, involved the dynamization of six focus groups with 39 children from one of the schools that participated in the questionnaire.

The analysis of the results allows one to conclude that children are limited and conditioned when it comes to playing outside, due to the immense extracurricular activities they perform, the little free time of the parents and the dangers that playing in the street represents, although they have some freedom in the choice of the type of activities they carry out in those times. In this context, the media gains protagonism, as the leisure practices are transferred from outer space to the inner space where the media is most used. Children's free time is significantly occupied with television, the Internet, smartphones and video games. Beside this, we find that the most used parental mediation strategies are related to restrictive mediation. It is concluded, therefore, how important and relevant it is for children to play outside, as well as utilizing the media and how necessary it is to develop more expressively parental mediation measures focused on communication that foment education and empower autonomy and the critical and creative spirits of the child.

**Keywords:** children; free time; leisure; media; parental mediation.



# Índice Geral

Declaração .....	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice Geral.....	ix
Índice de Gráficos.....	xi
Índice de Tabelas .....	xi
Introdução.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	5
1. O conceito de infância e de criança como ator social .....	5
2. Os tempos livres das crianças e os <i>media</i> .....	10
2.1. Conceções do tempo livre e do tempo de lazer .....	10
2.2. A importância do brincar e dos <i>media</i> .....	14
3. Os <i>media</i> , a criança e a família .....	19
3.1. Hábitos de consumo mediático.....	19
3.2. A influência dos <i>media</i> nas interações geracionais .....	25
3.3. Mediação parental em relação aos <i>media</i> .....	29
PARTE II – METODOLOGIA DO ESTUDO .....	37
1. Metodologia .....	37
2. Objetivos.....	37
3. Contexto e participantes.....	38
4. Instrumentos de investigação .....	40
4.1. A opção quantitativa – Inquérito por Questionário.....	40
4.2. A opção qualitativa – Grupos de Foco .....	42
5. Procedimentos.....	44
5.1. Recolha de dados.....	44
5.2. Tratamento de dados.....	46
PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
1. Descrição e análise quantitativa dos resultados.....	49
1) Retrato sociodemográfico das crianças e da sua família .....	49
2) Atividades de tempo livre, em termos de frequência e preferência .....	54
3) Hábitos de consumo mediático.....	61

4)	Importância dos <i>media</i> .....	81
5)	Práticas de mediação mediática pelos pais .....	83
2.	Descrição e análise qualitativa dos resultados.....	88
1)	Caracterização dos participantes dos grupos de foco.....	88
2)	Características das atividades espontâneas e organizadas.....	89
3)	Práticas de tempo livre e a liberdade de escolha das crianças .....	91
4)	Importância das atividades mediáticas nos tempos livres .....	106
5)	Práticas mediáticas e de mediação da família .....	112
3.	Discussão e interpretação dos resultados .....	118
	Conclusão .....	133
	Referências Bibliográficas .....	137
	Anexos .....	147
	Anexo I – Inquérito por questionário utilizado no presente estudo .....	149
	Anexo II – Guião dos grupos de foco utilizado no presente estudo.....	157
	Anexo III – Termo de consentimento informado para a aplicação do questionário .....	161
	Anexo IV – Termo de consentimento informado para a dinamização dos grupos de foco ....	163

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Habilitações dos pais de cada escola.....	51
Gráfico 2 - Profissões da mãe e do pai das crianças de ambas as escolas .....	52
Gráfico 3 - Frequência do lazer puro, do semilazer e do não lazer .....	56
Gráfico 4 - Acesso aos meios de comunicação e informação .....	62
Gráfico 5 - Frequência do uso dos meios de comunicação e informação .....	64
Gráfico 6 - Tempo a jogar videojogos.....	67
Gráfico 7 - Tempo de utilização da Internet .....	68
Gráfico 8 - Tempo a ver televisão .....	70
Gráfico 9 - Frequência das atividades realizadas na Internet .....	74
Gráfico 10 - Importância dos <i>media</i> para as crianças .....	83

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Blocos temáticos do questionário.....	42
Tabela 2 - Categorização temática dos grupos de foco.....	48
Tabela 3 - Idade das crianças distribuída pelo género.....	49
Tabela 4 - Distribuição das crianças pelo ano e escola consoante o género.....	50
Tabela 5 - Frequência das atividades de tempo livre .....	57
Tabela 6 - Atividades de tempos livres preferidas.....	59
Tabela 7 - Atividades de tempos livres referidas menos de 5 vezes pelas crianças .....	61
Tabela 8 - Tempo ocupado com as atividades mediáticas.....	70
Tabela 9 - Frequência das atividades realizadas na Internet.....	71
Tabela 10 - Videojogos preferidos das crianças .....	76
Tabela 11 - Atividades preferidas realizadas na Internet (indicadas na 1.ª alínea).....	78
Tabela 12 - Atividades preferidas realizadas na Internet (indicadas na 2.ª alínea).....	78
Tabela 13 - Programas preferidos das crianças .....	80
Tabela 13 - Programas preferidos das crianças (continuação).....	81
Tabela 14 - Frequência dos tipos de mediações parentais .....	87
Tabela 15 - Constituição dos grupos de foco .....	88



## Introdução

Na sociedade contemporânea, os tempos livres das crianças são, frequentemente, condicionados e limitados pelos adultos o que, conseqüentemente, influencia o tempo de lazer das mesmas (Sarmiento, 2013; Tomás, Sarmiento, & Fernandes, 2017). Brincar de forma livre e espontânea é uma ação que possibilita à criança ser, criativa e vivenciar vários tipos de emoções (Sayão, 2002). Permite-lhes também comunicar e estabelecer relações de significância com os seus pares e os adultos, processo de extrema importância para a construção da sua própria cultura infantil e socialização (Almeida, 2017; Sayão, 2002).

Com a progressiva digitalização da sociedade, dando cada vez mais relevância aos *media* e às tecnologias, as brincadeiras de hoje em dia passam também por meios eletrónicos e mediáticos (Muller & Fantin, 2017). No entanto, a progressiva industrialização e globalização da sociedade não trouxe consigo só a ascensão dos *media*. Esta nova era veio também modelar os tempos, tanto dos adultos como os das crianças, comprometendo-se a participação e autonomia das mesmas no espaço público (Sarmiento, 2013; Tomás et al., 2017). Hoje, as práticas de tempo livre das crianças são condicionadas pela institucionalização da infância e pela grande carga horária de trabalho dos pais. Assim, os tempos livres das crianças e dos adultos não coincidem e tendem a ser cada vez mais diminutos, o que aumenta a preocupação por parte dos pais em ocupar os tempos livres das crianças. O tempo da criança passa a ser cronologicamente mais rígido e quantificado com precisão (Nídio, 2012; Sarmiento, 2013). Ora, esse aumento de ocupação dos tempos livres das crianças, aliado ao tempo já exigente e largo que a escola ocupa, limitam a brincadeira espontânea das crianças. O medo que os pais têm em relação às brincadeiras na rua condiciona o tempo livre da criança, limitando a brincadeira no exterior. Neste sentido, e pelo facto de as crianças se verem mais restringidas ao interior das suas habitações, os *media* ganham protagonismo, servindo como companhia, como forma de entretenimento e de comunicação com os pares (Ólafsson, Livingstone, & Haddon, 2014; Pereira & Neto, 1999; Pinto, 2007; Rebelo et al., 2008; Silva, 2010). Brincar é uma parte importante do desenvolvimento das crianças, é um direito que têm (Dumazedier, 2004; Nídio, 2012), e os *media* fazem agora parte dos seus atos lúdicos. São uma presença na ocupação dos tempos livres e uma forma de interação, pois fazem parte do quotidiano das crianças (Melro & Oliveira, 2012).

Os *media* tornaram-se omnipresentes e fazem parte da vida de muitas famílias por todo o globo, modificando realidades culturais e a sua utilização começa a ser cada vez mais precoce

(Buckingham, 2010; Cunha & Oliveira, 2017; Muller & Fantin, 2017). Dada esta realidade, faz todo o sentido que se considere com mais relevância a importância da mediação parental como forma de educação para os *media*. Os autores Pereira, Pereira & Melro (2015) chamam a atenção para a importância de se valorizarem mais as práticas que solicitam a discussão e o diálogo, práticas essas que podem potenciar aprendizagens e capacidades mais críticas, criativas e autónomas, favorecendo-se uma maior compreensão e interpretação, por parte das crianças, da informação dos *media* e minimizando possíveis desvantagens e riscos que ponham em causa o bem-estar da criança (Pereira, 2003; Ponte et al., 2018). Além disso, é importante que se tente chegar a um equilíbrio entre as práticas mediáticas e as práticas não mediáticas, uma vez que, brincar espontânea e livremente tem inúmeros benefícios para as crianças e o seu desenvolvimento (Corsaro, 2002; Sarmiento, 2003; Vygostky, 1978).

Atendendo à complexa realidade da ocupação dos tempos livres das crianças e à presença indiscutível dos *media* nas vidas das mesmas, o presente estudo visa averiguar como é que os mais pequenos vivem hoje os seus tempos livres e qual a presença e a importância dos *media* nesses tempos. Para tal, pretende-se identificar as atividades de tempo livre que as crianças mais realizam e preferem, tentando-se compreender até que ponto são ou não condicionadas na sua liberdade de escolha. Inclusive, com o objetivo de compreender a presença dos *media* nos quotidianos das crianças, pretende-se estudar o acesso, os usos e as práticas mediáticas, assim como apurar que papel e importância assumem os *media* nos tempos livres. Procura-se igualmente conhecer a perceção das crianças em relação ao papel de mediação dos pais quanto à ocupação dos seus tempos livres e às suas práticas mediáticas

Pelo facto de se perceber que as crianças acedem e usam os *media* cada vez em idades mais inferiores, considerou-se relevante reunir uma amostra de 101 crianças de duas escolas diferentes, mas do mesmo concelho, com idades compreendidas entre os 10 e 12 anos. A investigação iniciou-se com a administração de um inquérito por questionários nas duas escolas situadas num espaço semiurbano. Posteriormente, na segunda fase da investigação, foram dinamizados seis grupos de foco com 39 crianças de uma das escolas que tinham participado no questionário. As informações recolhidas foram objeto de análise estatística e de análise de conteúdo.

Esta dissertação de mestrado divide-se em três partes, de modo a melhor se conseguir responder aos objetivos gerais delineados.

A Parte I diz respeito à revisão teórica realizada para contextualizar o estudo. O primeiro capítulo inicia-se com uma breve contextualização do conceito de infância e de criança e o papel social da mesma. Seguidamente, no segundo capítulo, são abordados e explorados conceitos relativos ao tempo livre e ao tempo de lazer, procurando-se evidenciar a evolução e a importância das práticas lúdicas para a criança. No terceiro capítulo, são referidos alguns dos estudos que se têm realizado ao nível da compreensão das práticas de consumo mediático, relacionando-se tais práticas com as interações geracionais e, por fim, salientando-se o relevante papel da mediação parental para a educação mediática.

Relativamente à Parte II, esta debruça-se sobre a metodologia do estudo, onde são indicados os objetivos do estudo, o contexto e os participantes, os instrumentos de investigação, assim como os procedimentos seguidos na a recolha de dados e o posterior tratamento dos mesmos.

Por sua vez, na Parte III, faz-se a apresentação, análise e discussão dos resultados, estando dividida por três pontos. No primeiro ponto, é apresentada a descrição e análise estatística realizada através dos dados quantitativos. O segundo ponto diz respeito à descrição e análise de conteúdo dos dados qualitativos. Por fim, o terceiro ponto refere-se à discussão e interpretação dos resultados, onde os dados quantitativos são aprofundados pelos dados qualitativos, tendo-se por base os objetivos específicos.

Finalmente, o último capítulo da dissertação diz respeito às conclusões do estudo, onde se evidenciam as principais considerações alcançadas, respondendo-se à questão orientadora e aos objetivos específicos da investigação.



## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

### **1. O conceito de infância e de criança como ator social**

A infância é um grupo social que, de geração em geração, sofre alterações graças às ações das crianças, dos adultos e de outros agentes e estruturas da sociedade em que estão inseridas (Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2011). Assim, “a infância é um grupo social, do tipo geracional, permanente” (Sarmiento, 2011, p. 583). Embora as crianças pertençam a crianças de classes sociais e culturais distintas e com condições de vida, oportunidades e práticas sociais desiguais, subsistem características comuns que permitem considerar a infância como uma realidade coletiva (Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2005, 2011; Tomás et al., 2017). As condições que definem a infância alteram-se ao longo do tempo, de geração em geração, e sofrem mudanças graças às ações recíprocas dos padrões sociais, sendo o adulto quem tem a possibilidade e o poder de determinar as condições de vida das crianças, num dado momento histórico. Por sua vez, as crianças como atores sociais têm o poder de, através das suas práticas sociais, reconfigurarem a definição de infância (Qvortrup, 2014; Sarmiento, 2005, 2011; Tomás et al., 2017). Neste sentido, é importante compreender que as crianças não atuam isoladamente, as suas ações e práticas têm influência nos restantes sistemas da sua vida. Os acontecimentos relacionam-se de forma interativa, contribuindo para a mudança de práticas familiares, escolares, institucionais e dos lugares sociais onde se encontram (Sarmiento, 2011; Tomás et al., 2017). O aspeto geracional da infância explica-se pelo facto de as conceções de infância serem relativas a determinados momentos históricos e espaços-tempos, uma vez que ela está presente na estrutura geracional em qualquer período histórico (Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2011). A conceção de infância é influenciada pelos vários grupos sociais, sendo que a mesma varia consoante o grupo no qual a criança está inserida. No entanto, a representação dominante da criança é reproduzida pelo grupo social predominante e o ofício de criança é definido como um conjunto de ações e comportamentos que legitimamente são esperados por parte dos mais pequenos (Sarmiento, 2011).

A definição de infância pelo grupo dominante exclui as crianças que pertencem a grupos sociais, culturais e étnicos distintos e é importante ter-se em consideração que as mudanças sociais contemporâneas são experienciadas pelas crianças de formas diferentes. Para que esta

exclusão não exista, é necessário que se percebam as desigualdades sociais e culturais, se tome consciência da precariedade das relações entre os adultos e as crianças e não se responsabilize apenas os pais, uma vez que o conceito de infância constrói-se socialmente, ou seja, a infância não diz respeito apenas às crianças e aos seus progenitores, mas sim a toda a sociedade, pois a ação de todos os cidadãos tem impacto na sua construção. É essencial que se responsabilize a sociedade em geral, incluindo quem não é pai/mãe, e as organizações, pela proteção e promoção dos direitos das crianças e pela sua participação na sociedade, assim como pela reconstrução da infância (M. Almeida, 2017; Qvortrup, 2014; Sarmiento, 2011).

A vulnerabilidade, a dependência das crianças e à ausência de direitos cívicos e jurídicos são algumas das características que permitem determinar a infância como um grupo social (Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2005, 2011; Tomás et al., 2017). A estes aspetos, Sarmiento (2011) acrescenta outros que são também comuns entre as crianças de diferentes grupos, como a crescente restrição do espaço-tempo dos mais novos; a limitação da autonomia de mobilidade; a desigualdade de oportunidades e de desenvolvimento físico; as mudanças das relações intergeracionais; o acesso às tecnologias de informação e comunicação; e as consequências decorrentes de uma sociedade hiper-individualista. Assim sendo, o traço que a infância de todas as crianças tem em comum é o “de uma geração desprovida de condições autónomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controlo da geração adulta” (Sarmiento, 2003, p. 3) e sobre o controlo de instituições orientadas para a infância, como a escola, creches, centros de atividades de tempos livres, centros de estudos, entre outros (Sarmiento, 2005).

A institucionalização da infância faz com que o tempo em família se reduza. O facto de a criança passar hoje mais tempo em instituições educativas potencializa o processo de socialização que começou no seio familiar e se prolonga, assim para estas instituições (Cunha & Oliveira, 2017). A escola, com a sua constante generalização e globalização, mesmo não chegando ainda a todos, deve ser responsabilizada pelo desenvolvimento das crianças e pelo papel que tem na definição de infância (Sarmiento, 2011). No entanto, nesta instituição, a criança dá lugar ao aprendiz, onde é mero recetor de informação e conhecimento, obedece a regras e não tem tempo para brincar, deixando-se de lado as culturas de infância que lhe são próprias e as diferenças individuais (Sarmiento, 2011). A escola, por possibilitar a interação entre pares, é o espaço ideal para se obter conhecimentos e práticas que permitirão à criança participar no mundo adulto, satisfazer as suas necessidades, desenvolver-se e produzir a sua própria cultura infantil (Corsaro, 2002; Pereira & Pereira, 2012). A socialização é inerente a todos os seres humanos e, principalmente, às crianças

que estão em processo de desenvolvimento e necessitam de construir os seus próprios mundos de vida e de se relacionar com os seus semelhantes (Brougère, 1998; Corsaro, 2005). A socialização, olhada por Corsaro (2005) como um processo de reprodução interpretativa, permite à criança não apenas interiorizar a cultura adulta da sociedade como se tornar parte dela, o que contribui para a reprodução e mudança cultural e social. Inclusive, permite à criança a criação de culturas de infância e desenvolver formas de comunicação e linguagem (Corsaro, 2002, 2005; Pereira & Pereira, 2012).

As culturas da infância são, prioritariamente, culturas construídas entre pares e dizem respeito à “capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de acção intencional, que são distintos dos modos adultos” (Sarmiento, 2003, p. 4). Para além deste aspeto interativo entre semelhantes, que caracteriza as culturas de infância, existe o aspeto lúdico. As atividades lúdicas são uma das exteriorizações de comportamento mais frequentes na infância, porém não são algo exclusivo a este público, são inerentes à condição humana. O adulto tanto usufrui de uma cultura lúdica como interfere na das crianças, através das suas práticas (Brougère, 1998; Pereira & Pereira, 2012; Sarmiento, 2003). O jogo simbólico, conjugação do real com o imaginário, é outro aspeto que caracteriza e define as culturas de infância e acontece no jogo “faz-de-conta” das crianças quando o que é verdadeiro se confunde com o que é fantasia (Sarmiento, 2003).

Neste sentido, o brincar é imprescindível à criança. Vygotsky (1978), através da sua teoria sociocultural diz-nos que a interação das crianças com os adultos e outras crianças, os seus pares, num determinado grupo cultural, é importante para o desenvolvimento da própria criança, pois a socialização acontece através do diálogo e de ações que permitem a interiorização criativa das informações do mundo (Corsaro, 2002; Sarmiento, 2003; Vygotsky, 1978). Vygotsky diz ainda que o desenvolvimento cognitivo não ocorre sem interação social e Piaget defende que os pares são importantes, essencialmente, como agentes de mudança (Shaffer & Kipp, 2012; Vygotsky, 1978). Na sociedade moderna, as crianças não são meros recetores de informação e imposições, pelo contrário, são seres capazes de compreender e opinar criticamente e de participar ativamente na sociedade, devido ao conhecimento e experiências que vão adquirindo (Cunha & Oliveira, 2017).

Na mudança do século XX para o século XXI, o (re)conhecimento da criança e a promoção do seu bem-estar continuam frágeis. A realidade em que a criança vive é complexa, no entanto, começa a existir uma atitude mais esclarecida e justa para com ela (Qvortrup, 2014; Sarmiento,

2013). Neste sentido, a sociologia da infância, que tem como objetivos interpretar o modo como a sociedade produz as gerações e definir os lugares sociais da criança, assume, na génese dos novos Estudos da Crianças, um papel determinante (Sarmiento, 2013). No estudo da sociologia da infância, como em todas as ciências, existem diversas questões controversas que seguem diferentes correntes/perspetivas de investigação que, neste caso são: a perspetiva estruturalista, a corrente interpretativa e a orientação crítica.

A perspetiva estruturalista enfatiza o conceito de infância como uma categoria permanente na estrutura social e, por isso, observa-a como uma classe social. O objetivo central é o de caracterizar a infância ao nível das desigualdades geracionais e de género, da influência que produzem na economia, nas políticas e legislação e ainda em relação às conexões com o mercado laboral, não olhando para as práticas sociais concretas das crianças (Qvortrup, 2010; Sarmiento, 2013). Relativamente à corrente interpretativa, os seus principais objetivos são os de se compreender de que modo as crianças transformam a tradição cultural que recebem e a adequam aos seus mundos de vida e práticas sociais. Neste sentido, os temas mais abordados são a relação entre pares, a relação com os adultos, as brincadeiras e jogos e a utilização dos *media* (Corsaro, 2005; Sarmiento, 2013). Por sua vez, a orientação crítica pressupõe uma transformação da realidade social através da análise da infância e a análise das práticas das crianças. As condições em que uma criança vive e cresce são temas aliados a esta corrente, assim como a denúncia dos maus tratos infantis, as situações de dominação social, os casos de pobreza, o trabalho infantil, as crianças institucionalizadas, entre outros (Sarmiento, 2013).

Assim sendo, o importante é olhar-se as crianças como um grupo geracional com características estruturais tendo-se em conta a sua diversidade e fomentando os seus direitos, ao invés de normalizar a infância ao que é dominante (Sarmiento, 2013). “Esse compromisso entre conhecer as crianças e promover os seus direitos é uma via que a sociologia da infância em Portugal não deverá deixar de percorrer” (Tomás et al., 2017, p. 55). O caminho de sobrevivência e resiliência que o conceito de infância e, conseqüentemente, a imagem que a sociedade tem do que é ser criança, conduz-nos a uma progressiva evolução e transformação da realidade (Sarmiento, 2013).

As crianças eram tradicionalmente vistas como seres, supostamente, incompletos em termos de capacidades e desenvolvimento, em transição para a fase adulta e meros recetores da reprodução cultural e social e, por isso, desprovidas de direitos. Contudo, na sociedade contemporânea, apresentam-se, sobretudo segundo a legislação, como atores sociais ativos no

seu próprio desenvolvimento e socialização e membros plenos da sociedade com direitos e competências diferentes das dos adultos (Corsaro, 2005; Qvortrup, 2014; Sarmento, 2013). Neste sentido, reafirma-se que deve ser autenticado o valor da participação das crianças na construção dos seus mundos de vida ainda que, devido à sua vulnerabilidade, necessitem de proteção e de atenção especial por parte dos adultos. Esta mudança da realidade deve-se à criação de novas políticas para a infância, como é o exemplo da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) adotada pela Assembleia Geral nas Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990. A CDC tem como pilares a não discriminação, o superior interesse da criança, a sobrevivência e o desenvolvimento e a opinião da criança. Os direitos das crianças subdividem-se em três categorias: direitos de provisão; direitos de participação; e direitos de proteção.

A visibilidade pública das crianças continua frágil ao nível das políticas públicas e educativas (Sarmento, 2013; Sottomayor, 2014). No início do século XX ainda não se tinha em plena consideração que as crianças pertenciam a um grupo social diferente do dos adultos, nem se pensava que tinham características e necessidades específicas, pois a infância era um assunto invisível e incompreendido pelos adultos: “a ausência da ideia de infância equivalia a tratar as crianças como pequenos adultos” (Qvortrup, 2014, p. 29), pois eram úteis, em termos manuais, por exemplo, para a comunidade. Nos finais do século XX e início do século XXI, a infância começa a ganhar um maior reconhecimento em locais mais confinados à própria criança e à sua vida privada, como a família, a escola e espaços de ocupação dos tempos livres, muito graças à legislação. Belloni (2007) reforça esta ideia, contudo aponta aspetos que surgem com a maior preocupação e proteção e que influenciam a socialização das crianças. Isto é, diz-nos que a socialização acontece através de experiências que se caracterizam “pela confusão entre a vida privada e a vida pública; pela obnubilização das fronteiras entre o mundo adulto e o mundo infantil; por uma maior reflexividade; e por um fosso tecnológico entre as gerações que subverte a relação tradicional entre o adulto que sabe e a criança que não sabe” (2007, p. 58). Fernandes e colaboradores (2017) e Qvortrup (2014) referem que a noção de que as crianças necessitam de proteção coloca-as numa imagem de fragilidade e vulnerabilidade. A criança “cujas competências e capacidade estão em compasso de espera, para tornarem-se um verdadeiro membro da comunidade humana” (Qvortrup, 2014, p. 31) fica confinada sobretudo a espaços privados (escola e família) e sob o controlo de adultos.

Atualmente a Sociologia da Infância depara-se com “a análise dos processos complexos e paradoxais de subjetivação da criança e da construção da autonomia” (Sarmiento, 2013, p. 39). Nas sociedades modernas, profundamente marcadas pelos *media*, a globalização fomenta e institucionaliza a individualização das crianças, comprometendo a participação e autonomia das mesmas no espaço público (Belloni, 2009; Sarmiento, 2013; Tomás et al., 2017). As crianças tornam-se competitivas na sua própria construção social, por orientação das instituições, com o objetivo de se diferenciarem, o que implica que se concentrem mais em tarefas ligadas à educação e formação. Neste sentido, os laços sociais e o trabalho cooperativo no sentido coletivo ficam fragilizados e o tempo da criança passa a ser cronologicamente mais rígido e quantificado com precisão (Nidio, 2012; Sarmiento, 2013).

## **2. Os tempos livres das crianças e os *media***

### **2.1. Concepções do tempo livre e do tempo de lazer**

O tempo fora do trabalho é alvo de reflexão desde já há muito tempo, possivelmente, desde que o próprio trabalho existe. No entanto, foi com a etapa civilizacional iniciada com a Revolução Industrial, em meados do séc. XVIII, que se prolongou pelo séc. XIX, que o conceito de tempo livre, em que cada um tem a liberdade de escolher o que quer fazer, começou a manifestar-se com maior importância e de forma mais clara, gerando uma nova configuração de vida que afetou todas as classes sociais (Dumazedier, 2004; Pereira & Neto, 1997). As complexas alterações ao nível da situação laboral, da estrutura das famílias inclusive, as mudanças familiares como a migração dos trabalhadores agrícolas para o trabalho industrial e a passagem da educação em casa para a escolarização coletiva, criaram novas formas de socialização fora da família, algo que afeta significativamente as formas de ocupação dos tempos livres e dos tempos de lazer (Oliveira & Melro, 2012; Pereira & Neto, 1997). Surge assim, a importância de interligar o trabalho com o tempo livre e de lazer. Nota-se que a conquista do tempo de lazer, dentro do tempo livre, foi posterior e deveu-se ao empoderamento e emancipação social dos trabalhadores, ao progresso técnico-científico e à regressão do controlo social das instituições espirituais e políticas (Dumazedier, 2004). Contudo, estes dois conceitos aparecem, inicialmente, associado apenas ao adulto, só mais tarde é que aparecem associados aos reformados e à infância (Pereira & Neto, 1997).

Definindo agora conceitos, é importante refletir que o tempo livre e o tempo de lazer têm concepções diferentes conforme os países, as culturas, a educação, a disponibilidade de oportunidades e as condições socioeconômicas das famílias (Pereira & Neto, 1997).

O tempo livre “significa apenas um tempo liberado de um duplo trabalho, familiar e profissional, quer estes trabalhos permitam ou não o florescimento da personalidade, quer o tempo livre seja ou não limitado pelo condicionamento social” (Dumazedier, 2004, p. 90). Ou seja, é um tempo que surge com a necessidade de repouso e descanso em relação ao tempo de trabalho e “que possibilita a formação do cidadão no sentido da sua tomada de consciência cívica e dos seus direitos laborais, podendo dessa forma ficar apto para os reivindicar” (Pereira & Neto, 1999, pp. 89–90). Desta maneira, o tempo livre é limitado pela duração do tempo de trabalho profissional e o tempo destinado às obrigações domésticas ou familiares (Dumazedier, 2004). Assim sendo, o tempo livre assenta em ser capaz de fazer algo escolhido de forma liberada ou condicionada.

Segundo Pereira (1993) (citado por Pereira & Neto, 1999), e existem dois níveis de tempo livre: “o lazer puro que é gerido individualmente, associado a uma decisão momentânea, sem constrangimentos, visando o repouso, o divertimento, o bem-estar e o convívio; e o lazer orientado para um objetivo que visa diretamente uma aprendizagem (aprender inglês, a nadar, etc.) ou visa resultados práticos como as reparações domésticas, tricots, jardinagem, etc.” (Pereira & Neto, 1999, p. 90). Para além disto, é referido ainda uma outra dimensão do tempo livre que diz respeito ao tempo livre semitrabalho que acontece quando as atividades são impostas de forma extrínseca, sendo exemplo disto as aulas de apoio fora da escola e as tarefas domésticas (Pereira & Neto, 1999).

Relativamente ao conceito de tempo de lazer, segundo Dumazedier (2004) este é definido como um tempo, dentro do tempo livre, após o cumprimento de obrigações familiares, profissionais e sociais, em que a pessoa tem liberdade de se ocupar com o que mais a realiza e melhor satisfaz as suas necessidades pessoais, seja entregar-se para repouso, ao entretenimento ou à autoformação, podendo decidir nada fazer. É um tempo de autoformação permanente e voluntária, potenciada nas sociedades contemporâneas pelos *media*, ou de recreação, que por si só já tem significado e é gerido pelo próprio sem imposições extrínsecas (Dumazedier, 2004; Pereira & Neto, 1997). Por sua vez, Kelly (1996) diz que uma atividade é de lazer quando esta é escolhida livremente e tem uma satisfação intrínseca, acrescentando que “quando o lazer é definido como tempo livre, pode-se dizer que a recreação se refere à atividade realizada dentro

desse tempo” (Kelly, 1996, p. 25). Segundo a autora Kelly (1972) (citado por Pereira & Neto, 1999), existem 4 domínios do lazer: “o lazer puro (escolhido-independente); o lazer coordenado (determinado-independente); o lazer complementar (escolhido-dependente); e o não lazer (determinado-dependente)” (Pereira & Neto, 1997, p. 221). É de realçar que o lazer só existe se determinadas características forem tidas em conta (Dumazedier, 2004, p. 93), características essas que serão seguidamente expostas.

A primeira característica denomina-se de carácter *liberatório*. Segundo esta condição, o lazer acontece quando o sujeito vê terminadas as suas obrigações e, por livre escolha, decide dedicar-se a outra atividade. No entanto, se a atividade de lazer passa a ser de cariz obrigatório, mesmo que a satisfação lhe continue a ser inerente, esta atividade já não é constituinte do tempo de lazer (Dumazedier, 2004). Por sua vez, o carácter *desinteressado* diz respeito ao facto de o lazer não ter um fim lucrativo, seja a nível social ou material. Quando a atividade de lazer tem algum fim para além do da satisfação, essa atividade passa a denominar-se *semilazer*. “O semilazer é uma atividade mista em que o lazer é misturado a uma obrigação institucional” (Dumazedier, 2004, p. 95). O carácter *hedonístico* relaciona-se com a busca de satisfação, sendo esse o primordial objetivo, através de atividades de lazer que são do interesse do indivíduo (Dumazedier, 2004). Por fim, o *carácter pessoal* refere que todas as atividades de lazer se realizam consoante o próprio interesse do sujeito e visam a reposta das suas necessidades específicas e realização pessoal. Segundo o autor, “o lazer está diretamente ligado à possível deterioração do indivíduo ou à livre defesa de sua integridade contra as agressões de uma sociedade industrial e urbana, cada vez mais cronometrada e organizada” (Dumazedier, 2004, p. 96).

O lazer é um tempo que tem em si um conjunto de atividade mais ou menos estruturadas que variam entre atividades físicas, práticas, artísticas, intelectuais e sociais. Definir quais as atividades consideradas lazer é complexo e discutível, no entanto, Dumazedier (2004) refere três características inerentes a toda a classificação científica. A classificação das atividades é orientada, ou seja, tem de ser pertinente e ir de encontro ao objetivo do estudo. É finita, pois a seleção de categorias e elementos é limitada, sem omissões nem repetições e, por fim, é coerente, pois as categorias definidas abarcam subcategorias menores, se tal for pertinente (Dumazedier, 2004).

Como já foi referido, inicialmente, a consciencialização da necessidade de tempos livre e tempos de lazer foi apenas centrada nos adultos. Contudo, com a reforma educativa, que levou

ao surgimento da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>1</sup>, alterou-se a concepção de uma escola unidimensional para uma escola cultural, tendo-se em conta a necessidade de investir nos tempos livres das crianças que visem a formação integral e a realização pessoal (Pereira & Neto, 1997) e é com esta instituição e as progressivas mudanças em torno do horário escolar que os tempos das crianças sofrem uma grande reorganização (Nídio, 2012).

A escola, como uma instituição potenciadora da socialização, tem o papel de capacitar as crianças ao nível das suas competências de gestão do tempo, neste caso do tempo livre, estimulando a autoformação e o entretenimento e criando ou melhorando os espaços de lazer (Pereira & Neto, 1999; Pereira & Pereira, 2012). Tanto a escola, como o lar e outros locais envolventes, são potenciais espaços de lazer e, conseqüentemente, espaços que fomentam a construção de culturas infantis, pois são locais onde se estabelecem relações com as mais variadíssimas pessoas (Dumazedier, 2004). Porém, a disponibilidade de tempo livre é bastante diferente se compararmos os pais com os seus filhos. Nídio (2012) e Pereira & Neto (1999) chegaram às mesmas conclusões no que diz respeito aos tempos livres de pais e filhos, mencionando que os tempos livres dos adultos são diferentes dos das crianças, pois, dadas as suas vidas atribuladas com o trabalho, os pais tendem a ter menos tempo livre do que (e para) as crianças. Esta realidade torna difícil ajustar e coordenar ambos os tempos, fazendo com que “a presença parental se estreite na disponibilidade para a função” (Nídio, 2012, p. 203) e a preocupação em não deixar a criança sozinha aumente. Associado aos longos períodos livres das crianças, aos períodos desocupados da escola e à preocupação, por parte dos adultos, de as ocupar dá-se, o surgimento, gradual, dos espaços de semilazer como os centros de atividades de tempos livres (CATL), (Nídio, 2012; Pereira & Neto, 1997), os centros de estudo (CE), entre outros que baseiam as suas ações numa regulação entre entretenimento e educação e na presença de um adulto. Almeida & Siebra (2015) afirmam que em função desta realidade o tempo livre disponível para o lazer é cada vez mais reduzido no seio familiar, dadas as densas rotinas dos adultos e das crianças. As crianças passaram a utilizar o seu tempo liberto de escola em outras instituições, reduzindo o tempo que têm para si e para as suas atividades lúdicas (Nídio, 2012). A institucionalização dos tempos livres das crianças por parte dos pais através de atividades formais ou organizadas é preocupante (Pereira & Neto, 1997, 1999).

---

<sup>1</sup> Primeira versão: Lei n.º 46/86, de 14/10. Última versão: Lei n.º 85/2009, de 27/08.

As mudanças políticas, económicas, educacionais e sociais têm transformado a sociedade, como já foi referido anteriormente, tornando-a altamente consumista, individualizada, informatizada e focada na competição (Almeida, 2017, p. 48). A criança passa mais tempo na escola ou outras organizações de estudo ou de tempos livres, do que em casa. Desta feita, brincar passou a acontecer em outros locais para além do seio familiar, criando-se formas de socialização fora da família. Contudo, o tempo de brincar, mesmo na escola, é reduzido, organizado e uniformizado e, quase sempre, apenas delimitado ao tempo do recreio (Almeida, 2017; Nídio, 2012). Para o autores Almeida (2017) e Nídio (2012), as crianças, com a redução do tempo, do espaço livre, da espontaneidade do brincar e do encontro com outras crianças, são menos capazes de enfrentarem conflitos e obstáculos, uma vez que não treinaram capacidades nem criaram mecanismos de resolução de problemas e de adaptabilidade. Os tempos de lazer das crianças ficam, segundo Nídio (2012), condicionados pela quantidade de horas passadas em instituições. Para além disso, a liberdade de escolha inerentes às atividades de lazer, assim como a autonomia, são diminutas a partir do momento que os adultos começam a preocupar-se em ocupar todo o tempo livre das crianças com vista a aprendizagens úteis (Nídio, 2012; Pereira & Neto, 1997, 1999).

Brincar é uma parte importante do desenvolvimento das crianças, é-lhes um direito (Dumazedier, 2004; Nídio, 2012) e os *media* são agora uma presença na ocupação dos tempos livres e uma forma de interação, pois fazem parte do quotidiano das crianças e das suas práticas lúdicas (Melro & Oliveira, 2012). O lazer constitui-se uma forma de educação através das aprendizagens, motivações pessoais, vivências e suas representações, fatores que permitem manter o equilíbrio entre o tempo da criança fortemente marcada pela escola (Dumazedier, 2004; Nídio, 2012; Pereira & Neto, 1997).

## **2.2. A importância do brincar e dos *media***

Nas sociedades modernas, a maior consciência da condição do que é ser criança veio aliada a uma atitude positiva de lhe prestar cuidados de proteção tendo em contas as suas necessidades específicas, como foi visto anteriormente (Qvortrup, 2014). Como verificado no ponto anterior, devido à constante proteção das crianças, estas são mais supervisionadas pelos adultos, algo que pode limitar o brincar. Outro fator que pode limitar o brincar, relaciona-se com a premissa de que praticar tal ato lúdico em espaços públicos é, por vezes, encarado pelos adultos como algo

“negativo”, como nos diz Almeida (2017, p. 39). Para além disto, as brincadeiras são também restringidas pela redução dos espaços para brincar, pela insegurança nos espaços existência e pela larga carga de atividades extracurriculares que a criança tem (Almeida & Siebra, 2015). Assim, as alterações aliadas à infância trazem consigo a importância de olhar com mais atenção para os tempos de brincar das crianças. Como é referido por Almeida (2017), vivemos em tempos de imobilização, onde as nossas ações devem ser ponderadas de maneira a não serem exuberantes nem incomodarem. Ao controlarmos tudo aquilo que as crianças podem e não podem fazer, esquecemo-nos que brincar é uma necessidade e, acima disso, um direito legítimo das crianças, como consta na CDC no Artigo 31º, n.º1 (United Nations Children’s Fund (UNICEF), 1989):

“1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”.

Brincar é uma ação que possibilita à criança ser espontânea, criativa e vivenciar vários tipos de emoções (Sayão, 2002), é um dos caminhos para comunicarem e estabelecerem relações de significância com os seus pares, sendo este um processo revelador para a construção da sua própria cultura infantil. Inclusive, este ato lúdico permite-lhes transportar para os seus mundos de vida as informações e ações dos adultos e interpretá-las, estruturando o seu pensamento (Almeida, 2017; Sayão, 2002). A criação e a recriação da cultura infantil, através da cultura dos adultos e da sociedade em geral e da relação com os pares acontece nas mais diversas brincadeiras e jogos (Sayão, 2002). No entanto, obrigamo-las a seguirem a cultura determinada pelos adultos e segundo Sayão (2002), a serem contidas e serenas, indo de encontro ao que têm de mais autêntico, como a “sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos” (Sayão, 2002, p. 58).

As práticas lúdicas que as crianças manifestam no seu brincar, assim como os brinquedos que utilizam dependem da sua cultura de pertença. Os brinquedos são objetos culturais que passam de gerações em gerações, sendo que uns perdem significados e outros se tornam transcendentem e continuam a ter valor e sentido para as brincadeiras das crianças da atualidade. Porém, com a progressiva industrialização da sociedade, dando cada vez mais relevância aos *media* e às tecnologias, as brincadeiras de hoje em dia passam também por meios eletrónicos e mediáticos (Muller & Fantin, 2017). As brincadeiras antigas não desaparecem, mas com a chegada de novas

formas de lazer e socialização, as culturas lúdicas de infância reconfiguram-se e adaptam-se ao tempo histórico, estando em constante transformação (Cunha & Oliveira, 2017; Muller & Fantin, 2017; Sarmiento, 2011). As culturas lúdicas constroem-se através das interações sociais e das brincadeiras, não sendo todavia uma cultura isolada das outras, pois reagem e transformam-se a partir de outras culturas e elementos temporais (Brougère, 1998). Esta realidade, ultrapassa, por vezes, classes sociais, independentemente, das condições económicas e culturais, verificando-se através de estudos de autores como Buckingham (2010), Cunha & Oliveira (2017) e Fantin & Muller (2017), afirmam que os *media* são elementos bastante influentes e presentes no brincar das crianças. Pereira (1998) e Brougère (1998), no final dos anos 90 referiam já que a televisão, o principal meio mediático na altura, era um meio de informação que influenciava a socialização dos mais pequenos e modificava as suas culturas lúdicas. Na atualidade, o uso dos *media* acontece cada vez mais cedo. Os *media* tornaram-se omnipresentes e fazem parte da vida de muitas famílias por todo o globo, modificando realidades culturais (Buckingham, 2010; Cunha & Oliveira, 2017; Muller & Fantin, 2017).

As crianças tornam-se interessadas em aceder e em usufruir dos *media*, partilhando esses interesses com os seus amigos e com os adultos. Neste sentido, para além de as suas habitações serem um espaço privilegiado para poderem aproveitar os seus tempos livres da forma que mais lhes agrada, é na escola que as crianças passam grande parte do seu tempo e é lá que usam os seus tempos livres para brincarem com ou sem os *media* (Muller & Fantin, 2017). Sendo o brincar um direito da criança, a escola, como organização e contexto de socialização infantil, tem o papel de assegurar condições para fomentar a inclusão digital, social e cultural (Muller & Fantin, 2017; Tomás et al., 2017), como está presente na CDC (art. 31.º, n.º2) (UNICEF (1989):

“2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade”.

Um espaço de recreio bem organizado e estruturado consegue favorecer o desenvolvimento da criança a nível social, mental e físico e é neste espaço onde se descobrem novas atividades de entretenimento (Pereira & Pereira, 2012), como são exemplo as práticas mediáticas. No entanto, como se tem vindo a observar, os *media* ainda não estão inseridos no mundo escolar como era esperado. Segundo Buckingham (2010) “a escola enquanto instituição ainda está firme entre nós

e a maior parte do ensino e aprendizado que aí se dá manteve-se quase intocável apesar da influência da tecnologia” (2010, p. 38). Todavia, tem-se verificado uma maior inclusão e integração da educação para os *media* nos contextos escolares, mais especificamente, nos currículos escolares, com algumas mudanças a nível curricular (Silveira, 2015). Como se verifica com o acrescento de áreas disciplinares, como a educação artística, a inclusão de tecnologias de informação e comunicação dentro da área disciplinar da educação artística e tecnológica, no 1.º ciclo do ensino básico e a área disciplinar de cidadania e desenvolvimento no 2.º e 3.º ciclos<sup>2</sup>, o ensino tem implementado algumas alterações com vista a tornar a escola mais inclusiva. Exemplo disso é também, a aprovação em 2014 do “Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário” (2014), pelo Ministério da Educação, que exalta a importância de se promover e incluir a educação para os *media* nos contextos escolares e outros ambientes educacionais, articulando-se os vários tipos de literacia (Pereira et al., 2014; Rebelo et al., 2008). É assim, fundamental, a implementação de uma educação para os *media* que envolva toda a comunidade educativa e parental através da comunicação (Fantin, 2011). Com a “mídia-educação” (Fantin, 2011) é pretendido que se fomente uma maior consciência e compreensão mediática, promovendo formas mais autónomas e criativas de usar os *media*, fomentando um pensamento crítico que permita o conhecimento e a compreensão das questões e dos problemas emergentes, valorizando também a importância dos *media* (Buckingham, 2010; Fantin, 2011; Sousa et al., 2009; Tomás et al., 2017).

Assim, a educação mediática, assente em pilares de intervenção psicossocial, deve potenciar as oportunidades educacionais e o acesso aos *media*, contribuindo, desejavelmente, para a redução das desigualdades sociais e respondendo-se aos direitos de provisão, proteção e participação das crianças (Buckingham, 2010; Fantin, 2011; Sousa et al., 2009). A intervenção psicossocial visa a inserção dos sujeitos no seio da comunidade e, ao mesmo tempo, a sua autonomização, empoderamento e desenvolvimento de todas as suas potencialidades, tornando-as emancipadas (Capul & Lemay, 2003). Contudo, pressupõe-se que antes da mudança social haja uma investigação posta em prática e aliada à teoria que vá fundamentar toda a intervenção psicossocial e adequá-la ao contexto de ação e aos sujeitos envolvidos. Portanto, é importante que as instituições dedicadas à infância e os profissionais a elas associados conheçam a realidade, avaliem necessidades, potencialidades, fatores de risco e de proteção e tenham sempre em conta

---

<sup>2</sup> <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/74007250/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%2017%2F2016> - Decreto-Lei n.º 17/2016; <https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/115652962/details/maximized?res=pt> - Decreto-Lei n.º 55/2018.

a interação destes elementos nos vários sistemas de vida do sujeito (Capul & Lemay, 2003; Sousa et al., 2009).

A escola não deve separar a educação mediática da literária, pois assim estará a reprimir as várias formas de a criança participar e se expressar. Pelo contrário, esta instituição deve estimular o desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças e as suas múltiplas linguagens em função do momento histórico, sem lhes negar nenhum conhecimento para a construção dos seus mundos de vida. Inclusive, a utilização lúdica dos *media*, de forma mediada, permite que se possam trabalhar e estimular várias capacidades, como “a imaginação, a representação, a criatividade, a fala, o gesto, o movimento corporal, entre outras linguagens” (Muller & Fantin, 2017, p. 192). Só intercalando a educação, o entretenimento e os *media* é que se poderá alcançar uma educação, inclusiva, participativa e de qualidade que respeita os direitos das crianças e dá liberdade à criança de construir novas formas de expressão e representação da realidade (Buckingham, 2010; Muller & Fantin, 2017). Faz sentido, portanto, que a escola não deixe de parte o facto de os *media* influenciarem a socialização das crianças, pois deve, acima de tudo, ter em consideração que são “verdadeiras ‘escolas paralelas’ que influenciam a maneira das crianças compreenderem e interagirem com o seu meio” (Belloni, 2009; Pereira, 2000, p. 3). Na atualidade, o uso dos *media* continua a configurar a socialização das crianças, sendo um dos elementos que influenciam o processo de construção dos mundos de vida das crianças através da sua interação com os outros e da sua participação ativa (Belloni, 2009).

O uso do *media* por parte das crianças pode potenciar o surgimento de novas brincadeiras e de novos momentos de criação e de diálogo, facilitando o desenvolvimento de novas formas de integração e socialização (Buckingham et al., 2005). Inclusive no que concerne ao uso das redes sociais é dito que “os benefícios do uso das redes sociais satisfazem a necessidade de pertença ao grupo, de nos apresentarmos uns aos outros, de mantermos laços fortes e também os laços fracos que constituem capital social” (Ponte, 2016, p. 22). Paradoxalmente, deve-se ter em atenção que com estas mudanças surgem também, novas formas de exclusão social, pois as diferenças entre os estatuto económico, social e cultural podem afetar a qualidade e a quantidade do uso e acesso dos *media*, por parte dos mais jovens (Buckingham et al., 2005). A escola e a família têm que se consciencializar desta realidade, percebendo que hábitos e práticas mediáticas as crianças mantêm, procurando que se concebam e alimentem novas formas de proliferação das desigualdades (Muller & Fantin, 2017). É, portanto, necessário que se tenha um olhar holístico de toda a realidade, para se conseguir intervir a nível psicossocial com todos da forma mais

adequada, satisfazendo necessidades e potencializando capacidades. Neste sentido, a intervenção psicossocial é deveras importante para que se alcance um futuro mais equilibrado e a realidade seja transformada e melhorada (Sousa et al., 2009).

### **3. Os *media*, a criança e a família**

#### **3.1. Hábitos de consumo mediático**

Em pleno século XXI, os *media* e as tecnologias dominam o dia-a-dia da maioria das pessoas, sendo as crianças e os jovens quem mais uso dão a estes meios de comunicação e informação (Cunha & Oliveira, 2017). A nível nacional, as investigações que relacionam as crianças com os *media* tiveram o seu início no final dos anos 80, tendo-se dado ao início principal atenção à televisão em detrimento do jornal, rádio, cinema, jogos de vídeo e Internet. Todavia desenvolviam-se já iniciativas em torno da educação para os *media* (Pereira & Pinto, 1999). Importa referir o capítulo “As crianças e os *media* no pós-25 de abril: discursos, percursos e silêncios” (Pereira & Pinto, 1999), inserido no livro “Saberes Sobre as Crianças: Para Uma Bibliografia Sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998) por demonstrar, através de uma revisão dos documentos existentes em torno da temática dos *media* e as crianças, o quão rarefeitas eram as investigações sobre os *media* nesta altura. Quanto ao panorama internacional a realidade é um pouco diferente, pois a investigação desta área foi um pouco mais precoce. Com o progredir do tempo e dada a constante evolução das tecnologias, verificou-se que apesar de nenhum dos meios de informação e comunicação desaparecer totalmente, houve uma transformação das práticas mediáticas que levou a uma substituição de alguns dos velhos *media* pelos novos *media*, como o rádio e os jornais em papel (Rebelo et al., 2008).

Analisando agora as práticas do atual século, verifica-se que no que concerne ao acesso dos *media*, Buckingham (2005) refere que as crianças conseguem aceder facilmente aos *media*, demonstrando “níveis elevados de literacia funcional” (2005, p. 3). Para além disto Buckingham (2005), verifica também que a grande maioria das crianças e jovens têm alguma consciência de que existem riscos e potencialidades associadas ao uso da Internet, como os perigos de cariz sexual. No entanto, Ponte (2016) que defende que não devemos considerar que as crianças da atual geração, por terem nascido “no meio” dos *media*, sabem de facto manusear e compreender, de forma adequada e segura, tudo o que o mundo mediático envolve. Devemos, por isso, ter em

conta que as crianças e jovens necessitam da ajuda dos adultos no que concerne ao acesso e uso dos *media*, não se justificando que se oculte informação ou se recorra à proibição, mas sim que se fomente a educação mediática, com vista a potenciar a consciência crítica das crianças, a sua autonomia e capacidades funcionais para a melhor utilização *media* (Fantin, 2011; Livingstone & Bovill, 1999; Pereira, 2000; Ponte, 2012a, 2012b).

Na sociedade contemporânea, profundamente marcada pelas tecnologias de informação e comunicação e pelo recorrente individualismo institucionalizado, a conceção do ofício do aluno muda, no sentido de potenciar as suas competências, tornando-o mais autónomo, criativo, empreendedor e avaliativo (Sarmiento, 2011). No entanto, a procura de autonomia para a criança através do individualismo para o mérito enfraquece os laços sociais. Na escola as crianças são, amiúde, empoderadas a tornarem-se autónomas e competentes a nível individual, todavia são colocadas sobre a supervisão avaliativa dos adultos, o que define limites de liberdade (Buckingham, 2010; Nídio, 2012; Sarmiento, 2011). A tensão entre as culturas de infância e a cultura escolar torna-se visível e é, hoje, mais evidenciada pela crescente ascensão dos *media* como parte integrante das culturas infantis e não parte da cultura escolar (Buckingham, 2010; Nídio, 2012; Rebelo et al., 2008; Sarmiento, 2011). Neste sentido é relevante que se tenham práticas de intervenção psicossocial, evitando que as tensões entre culturas prejudiquem o desenvolvimento da criança, permitindo que se alcance a mudança e a transformação social e se fomente o bem-estar das pessoas (Capul & Lemay, 2003; Sousa et al., 2009).

Sarmiento (2011) refere a existência de uma nova dimensão no ofício de aluno, o *e-ofício*, para resolver a tensão entre escola e culturas infantis. As tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel importante na vida das crianças exprimindo-se como uma forma de ação das mesmas. O *e-ofício* diz respeito ao desempenho das crianças nas atividades e aprendizagens enquanto utilizadoras ativas dos *media*. De modo a melhor se entender esta relação, Sarmiento (2011) destaca três fatores de ligação: a relação dos *media* com a cultura da escola; a alteração do capital social devido à facilidade de aceder a informação e conhecimento, mesmo fora da escola; e a utilização dos *media* como ocupação do quotidiano das crianças.

As possibilidades para brincar na rua são hoje menores, devido aos perigos existentes no espaço público, ao aumento do tempo curricular que têm que cumprir, às vidas subcarregadas dos pais, entre outros, o que acrescenta uma maior supervisão por parte dos adultos, mesmo fora da escola e, conseqüentemente, um maior consumo mediático, pela impossibilidade de

praticarem outras formas de lazer (Pinto, 2007; Silva, 2010). Rebelo e colaboradores (2008) evidenciam, através do relatório da investigação “Estudo de Recepção dos Meios de Comunicação Social” que uma das grandes preocupações dos pais relacionava-se com os perigos existentes no exterior das habitações, algo que implicava consequências para os tempos livres das crianças, pois como é afirmado pelo autores, as práticas lúdicas das crianças transferiram-se assim, do espaço público para o espaço privado das habitações ou instituições (Rebelo et al., 2008). E assim, os *media* ganhavam protagonismo no que concerne às ocupações dos tempos livres, servindo como forma de informação e comunicação e também como forma de entretenimento (Sandvig, 2006; Silva, 2010). A ascensão das tecnologias traz consigo hábitos de entretenimento e ocupação dos tempos livres e dos tempos de lazer, que não existiam, emergindo novas formas de socialização informal o que, conseqüentemente, fomenta a integração e inclusão social (Sarmiento, 2011; Silva, 2010).

O relatório já referido, elaborado por Rebelo e colaboradores (2008) com a orientação da ERC, evidencia que desde cedo as crianças mostram interesse em usufruírem de atividades mediáticas. A investigação revela que ver televisão e ouvir música são atividades que se sobrepunham a brincar em casa, em termos de frequência, seguindo-se o jogar computador, ouvir rádio, consultar sites e praticar desporto. Esta investigação revela também que o brincar na rua com os amigos, apesar de ser uma das principais atividades favoritas é uma das menos realizadas. Contudo praticar desporto, ouvir música, jogar jogos e ver televisão, são das atividades favoritas para realizarem em conjunto ou sozinhas e são também as mais frequentemente realizadas. Salienta-se que quando as crianças se encontram sozinhas veem os *media*, sobretudo, como companhia dos tempos livres, não esquecendo que se verificou, por parte das crianças, um claro gosto também pela atividade física, “sugerindo que a reflexão sobre os *media* na vida das crianças não pode excluir a importância de alternativas, disponíveis ou não” (Rebelo et al., 2008, p. 149).

Com a leitura do relatório “EU Kids Online: Final Report” é possível verificar que, na Europa, entre 2005 e 2008, houve um aumento do número de crianças e jovens, entre os 6 e 17 anos, a aceder à Internet. No entanto, não foi entre os adolescentes que se verificou o maior aumento, mas sim entre as crianças dos 6 aos 10 anos de idade (Livingstone & Haddon, 2009). Posteriormente, com o relatório “EU Kids Online: Perspetivas Nacionais” (2012), que reporta o estudo feito com 33 países com crianças de idades entre os 9 e 16 anos, verificou-se que Portugal apresenta uma das médias mais altas na Europa no que concerne ao primeiro acesso da Internet, pois é feito aos 10 anos de idade (Jorge & Ponte, 2012). Comprovando estes resultados, mais

recentemente, Ólafsson, Livingstone & Haddon (2014), afirmam que, pelo facto de os *media* estarem mais presentes no quotidiano das crianças, a tendência tem sido a de estas usufruírem dos *media* em idades cada vez menores.

Com vista a se esmiuçar que tipos de atividades as crianças realizam *online*, o relatório “Children’s use of online technologies in Europe” (2014), tendo por base uma amostra de 25,142 crianças entre os 9 e os 16 anos de 25 países europeus, evidencia que as atividades mais comuns na Internet são, por ordem decrescente: fazer os trabalhos da escola; jogar; ver vídeos; e mandar mensagens (Ólafsson et al., 2014). Por sua vez, no relatório “As novas dinâmicas do consumo audiovisual em Portugal” (Burnay & Ribeiro, 2016) elaborado a partir de um estudo que envolveu 1018 participantes com 15 ou mais anos de idade, é evidenciado que no que concerne ao acesso e uso da Internet são os jovens quem o faz com mais regularidade, não se verificando uma diferença significativa ao nível do género, mas é de sinalizar que são as pessoas do género masculino que utilizam mais o e-mail do que as do género feminino e que estas utilizam mais as redes sociais *online*. Por outro lado, os sujeitos do género masculino pesquisam mais informações para fins lúdicos, veem mais vídeos, leem mais jornais e revistas e jogam mais (Burnay & Ribeiro, 2016, p. 16). Posteriormente, o estudo “Crescendo entre ecrãs: Usos de meios eletrónicos por crianças (3-8 Anos)” (Ponte, Jorge, Simões, Batista, & Castro, 2017), realizado pela Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC) em parceria com a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa inquiriu crianças entre os 3 e 8 anos numa amostra de 656 famílias. Analisando os resultados deste estudo, é possível averiguar que a utilização da Internet, por parte das 262 crianças que têm idades compreendidas entre os 6 e os 8 anos, tem em vista objetivos lúdicos, pois os conteúdos acedidos são, maioritariamente, conteúdos de entretenimento como ver vídeos, filmes, desenhos animados e jogar, não se verificando diferenças entre o género. Salienta-se que os dados do referido estudo demonstram que a forma mais usual de aceder à Internet é através do telemóvel, seguido do computador e do *tablet* (Ponte et al., 2017).

Relativamente ao consumo dos velhos e novos *media*, os resultados do estudo “Crescendo entre ecrãs” (Ponte et al., 2017), supracitado, aferem que há pelo menos uma televisão (99%), um telemóvel (92%), um computador portátil (70%) e um *tablet* (68%) em cada casa. Estes equipamentos fazem parte do quotidiano das crianças, sendo que a televisão é o dominante, pois 94% das crianças veem televisão todos os dias, 1h41 minutos (valor que sobe aos fins-de-semana), sem variações entre o género ou idade. Matos (2008), há aproximadamente 10 anos, tinha já

verificado com o seu estudo “Ver TV em Família”, que contou com uma amostra de 820 participantes com idades compreendidas entre o 9 e os 16 anos, que a maioria dos inquiridos destinava 1 a 2 horas diárias para ver televisão, tempo que cresce aos fins de semana. Estes dados sugerem que o uso da televisão continua a predominar nos quotidianos das crianças, tanto ou mais como quando surgiu. Debruçando-nos sobre o que as crianças veem na televisão, Burnay & Ribeiro (2016) afirmam que, analisando o tipo de conteúdo visualizado, é possível verificar que as diferenças entre o género são bastante significativas. O estudo aponta que os sujeitos do género masculino consomem, de forma mais expressiva, conteúdos de “informação”, “séries”, “documentários”, “filmes”, “desporto” e “música”, enquanto os sujeitos do género feminino consomem mais “telenovelas”, “entretenimento” e “desenhos animados” (2016, p. 7). Contudo, no que diz respeito à frequência de utilização da televisão, não existem diferenças significativas entre géneros, pois segundo os autores a televisão continua a ser um dos meios de comunicação e informação que mais chega a todos (Burnay & Ribeiro, 2016). Ainda sobre o tipo de conteúdos e os programas visionados através da televisão, o estudo “Crescendo entre ecrãs”, averiguou que o que as crianças mais referem ver na televisão, são: desenhos animados, seguindo-se as séries juvenis, as telenovelas, os programas de desporto, os filmes e, por fim, os programas de música (Ponte et al., 2017). Por sua vez, Silveira (2015), com a sua tese de doutoramento intitulada “Crianças e Notícias: construindo sentidos sobre a atualidade e o mundo”, obteve dados semelhantes aos de Ponte e colaboradores (2017) no que concerne à preferência do tipo de programa televisivo por parte das 690 crianças que inquiriu, com idades compreendidas entre 8 e 12 anos, averiguando que as crianças demonstraram preferência, por ordem decrescente, sobre: desenhos animados; filmes; telenovelas; programas de desporto; séries; documentários, e por fim, os telejornais. Para além disto e indo de encontro ao aos resultados de Burnay & Ribeiro (2016), Silveira (2015) afirma existirem variações entre a preferência do género de programa e o género dos participantes, pois verificou que os rapazes preferem visualizar géneros de programas mais relacionados com desporto, filmes e séries, enquanto as raparigas preferem telenovelas, desenhos animados, documentários e concursos.

No que diz respeito ao computador, este equipamento, como a televisão, teve desde cedo um olhar interessado por parte da sociedade, não sendo os *media* uma questão nova, nem mesmo consensual. Evidencia-se neste contexto, o artigo “The Portuguese programme one laptop per child: Political, educational and social impact”, integrado no projeto “Navigating with ‘Magalhães’: Study on the Impact of Digital Media in Schoolchildren”, coordenado por Sara Pereira (2015). Este

estudo envolveu um total de 1500 crianças do 3º e 4º anos de escolaridade e teve como objetivos estudar o impacto do programa do governo português “e-escola” (lançado em 2008 dentro do Plano Tecnológico de Educação) e compreender os usos e práticas, na escola e em casa, relativas ao computador Magalhães. Com este estudo, verifica-se que existiu desde cedo um olhar interessado perante o computador, acreditando-se que este meio tecnológico tem um potencial poder de inovação e mudança, principalmente na educação. Segundo Melro, Pereira & Pereira (2015), o computador Magalhães não promoveu, em grande medida, um conjunto de atividades inovadoras ou diversificadas. As atividades que as crianças podiam realizar com o Magalhães, como ler, escrever e jogar jogos, não eram muito diferentes daquelas que as crianças podiam já realizar com outros meios. Neste sentido, as cinco atividades mais realizadas, em casa, pelas crianças eram: jogar jogos; ouvir música; pesquisar na Internet: ler e escrever textos; e ver vídeos e filmes. Por sua vez, e ainda no espaço da casa, as atividades que nunca realizavam eram: escrever em blogs; ver notícias na Internet; ir para as redes sociais; partilhar fotos, vídeos ou músicas; e produzir vídeos e filmes. Em relação a estas atividades, os autores evidenciam que existem diferenças significativas entre os géneros, pois enquanto para as raparigas o uso do Magalhães está mais associado a atividades como desenhar, ler e escrever textos e editar imagens, o uso por parte dos rapazes diz mais respeito a atividades como ver filmes e fazer o *download* de músicas, filmes e jogos. Assim sendo, verifica-se que o uso do Magalhães está mais relacionado com o entretenimento do que com a aprendizagem (Pereira, Pereira, et al., 2015). Tendo em conta dos dados, os autores ressaltam a noção de que as crianças necessitam da ajuda dos pais para se desenvolverem adequadamente a sua autonomia e competências para um desenvolvimento mais adequado. Esta realidade não deixa de parte os *media*, pois da mesma forma que as crianças se apresentam dependentes dos pais para se desenvolverem, também necessitam do apoio dos pais para acederem e usarem os *media* de forma a se fomentarem competências críticas e criativas. Os autores referem que é fundamental que os progenitores estejam conscientes do papel de influência que têm perante os seus filhos, favorecendo-se a educação para os *media* através de uma mediação mais ativa em vez da restritiva (Pereira, Pereira, et al., 2015).

Relativamente ao *tablet*, equipamento que surgiu bastante depois da televisão e do computador, segundo Ponte e colaboradores (2017), apesar de ser o equipamento menos disponível nas habitações é o meio favorito para aceder à Internet, mas mais para as raparigas do que para os rapazes. Segundo Chaudron (2015) e o seu estudo “Young Children (0-8) and Digital

Technology” que envolveu setenta famílias de sete países, coordenado pelo *Joint Research Centre* (JRC), quando o *tablet* está disponível é este o equipamento que as crianças tendem a escolher, devido ao seu tamanho e facilidade de manuseamento (Chaudron, 2015). Testemunhando o que Chaudron (2015) afirma, Ponte e colaboradores (2017), com os seus dados obteve que o *tablet* é o equipamento escolhido com mais frequência para jogar (com o dobro de referências em relação ao telemóvel que se apresenta em segundo lugar), verificando-se contudo, segundo o testemunho dos pais, diferenças entre género. Enquanto os rapazes jogam mais frequentemente, preferem utilizar consolas para jogar e gostam de jogos mais competitivos, a seguir ao *tablet*, as raparigas jogam menos, utilizam mais o telemóvel, a seguir ao *tablet*, e preferem jogos relacionados com cenários de fantasia e o cuidar. Relativamente ao tempo consumido com esta atividade, a média de tempo a jogar, durante a semana, é de 43 minutos, indo de poucos minutos a um máximo de quatro horas. Durante os dias de fim de semana, a média sobe para 1h27minutos, entre o mínimo de quinze minutos e o máximo de oito horas (Ponte et al., 2017).

Como foi averiguado em estudos anteriores, o uso dos *media* aumenta à medida que a idade das crianças avança (Livingstone & Haddon, 2009; Ólafsson et al., 2014; Ponte et al., 2017). As crianças portuguesas são nativos digitais e os seus pais estão bastante familiarizados com esta realidade mediática (Ponte et al., 2017).

### **3.2. A influência dos *media* nas interações geracionais**

No sentido de compreender melhor o uso e as práticas mediáticas das crianças, é essencial compreender de que maneira as interações intra e inter geracionais são influenciadas pela progressiva ascensão dos *media*. É importante referir que todas as gerações estão expostas às mudanças sociais, contudo o impacto sentido é diferente em todas elas (Cunha & Oliveira, 2017; Qvortrup, 2010). As crianças, desafiam, constantemente, os adultos, sejam familiares, professores ou a sociedade em geral, a compreender como os *media* têm reconfigurado as suas culturas de infância e os seus modos de brincar e de estar (Cunha & Oliveira, 2017).

As famílias são a primeira instância socializadora da criança, a chamada instância de “socialização primária” (Belloni, 2009, p. 71) são um contexto íntimo de proximidade e de interação que tem uma grande influência no desenvolvimento da mesma. Como se viu anteriormente, as mudanças sociais trazem consigo mudanças ao nível familiar, mudanças essas que protagonizam a criança como sendo o centro das atenções e cuidados (Belloni, 2009;

Sarmento, 2011). No entanto, as várias transformações ao nível estrutural das famílias podem também ser problemáticas para o desenvolvimento da criança, uma vez que é um contexto onde tanto se pode encontrar afeto e amor como negligência e maus tratos. As famílias passaram de alargadas para nucleares, existem hoje outras formas de agrupamento familiar, como famílias monoparentais e famílias recompostas, o que reconfigura as relações conjugais. O papel da mulher na sociedade também mudou, assim como a parentalidade pois, para os casais, ter filhos é, hoje, uma escolha mais racional e planificada (Almeida, 2011; Buckingham et al., 2005; Sarmento, 2011). Estas transformações influenciam o quotidiano da criança, denotando-se diferenças nas práticas e usos dos *media* consoante a cultura familiar à qual a criança pertence, o acesso e o conhecimento que os pais têm sobre as tecnologias de informação e comunicação (Almeida, 2011; Sarmento, 2011). Assim sendo, existem diferenças inter e intrageracionais no que concerne ao uso dos *media* e dá-se a ascensão de três significativas transformações ao nível das interações de pares, da linguagem e da cultura material da criança (Sarmento, 2011). Todavia, as famílias que têm crianças são as que mais lidam com os *media*. O acesso à Internet em famílias com crianças é de 87%, enquanto que quando não há crianças o acesso reduz para os 54% (Ponte, 2016).

Para se compreender o uso e práticas dos *media* por parte das crianças e a influência dos mesmos nas relações entre as crianças e os seus pares, Livingstone & Bovill (1999) elaboraram o projeto de investigação “Children Young People and the Changing Media Environment” que se realizou com crianças e jovens de idades compreendidas entre os 6 e 17 anos. No relatório deste projeto de investigação, é descrito que os *media* são importantes para as relações entre pares, uma vez que é um tema de conversa entre as crianças e fazem parte das suas atividades de lazer.

A relação entre pares mostra-se cada vez mais importante, porque as famílias de hoje em dia tendem a ser menos extensas, o número de filhos únicos aumentou e, por isso, os vizinhos e amigos da escola são companheiros do tempo de lazer (Ponte et al., 2018). A par desta realidade, e dada a institucionalização da infância, as crianças passam menos tempo em casa, o que altera o modo de socialização das mesmas, pois este deixa de ser trabalhado apenas em contexto familiar, passando a ser também fomentado em contextos institucionais (Almeida, 2011; Sarmento, 2004). As relações entre pares vem assim, completar o suporte educativo, emocional e integrador que teve início na família (Ponte, 2016). Os *media*, por sua vez, trazem consigo novas formas de socialização e interação influenciando a cultura de pares e as interações entre a própria família (Belloni, 2009), permitindo que esta se alargue e fortaleça e seja gerida por meios

mediáticos (Ponte, 2016; Sarmiento, 2011). No entanto, deve-se ter em consideração que os *media*, apesar de serem uma parte da vida das crianças, não a dominam. As crianças continuam a demonstrar interesse em praticar, com outras crianças ou mesmo sozinhas, atividades não-digitais. Existe um equilíbrio, ou é desejável que exista, entre atividades ao ar livre e brinquedos não digitais com atividades digitais, sendo que estas últimas atividades podem sustentar as atividades não digitais e são uma ampliação das mesmas (Chaudron, 2015).

As interações geracionais são, portanto, significativas para o desenvolvimento da criança. Tendo em conta as suas diferenças e o uso dos *media*, Figueiredo (2010) afere que existem 3 gerações, a geração 0.0 que corresponde aos nativos da oralidade, a geração 1.0 que são os nativos da escrita e, por fim, a geração 2.0, os nativos digitais (Figueiredo, 2010). Na perspetiva do autor as gerações que no presente século mais convivem, a geração 1.0 e a 2.0, parecem fazê-lo em harmonia apesar das várias diferenças que têm. A geração 1.0 é uma geração mais passiva e com um maior índice de atenção em tarefas mais maçadoras do que a geração 2.0. Contudo, a geração 2.0 consegue fazer várias tarefas ao mesmo tempo como ver televisão e estar ao telemóvel, enquanto a geração 1.0 prefere manter a sua atenção em apenas uma tarefa. Uma outra característica que distingue as duas gerações relaciona-se com a forma como cada uma delas vê a aprendizagem: a geração 1.0 prefere prevenir e aprender para o caso de poder surgir uma situação em que precise desse conhecimento; e a geração 2.0 procura informação somente quando sente necessidade de resolver uma determinada situação. Torna-se, por isso, visível que os *media* e as tecnologias influenciam as novas gerações. Segundo o autor, a geração 1.0 vê as tecnologias apenas como um recurso e a geração 2.0 percebe-as como indispensáveis. Inclusive, a geração 1.0 refere que o mundo real é diferente do mundo virtual, enquanto a geração 2.0 diz que fazem parte um do outro (Figueiredo, 2010).

No entanto, o autor refere que com a ascensão das tecnologias e dos *media*, tem-se verificado um distanciamento e empobrecimento da literacia tradicional, o que pode ser visto por duas perspetivas. O cenário otimista defende o fim da literacia tradicional e o surgimento de novas formas de literacia, tornando a literacia tradicional um “tema de cultivo” apenas para uma minoria. Por sua vez, o cenário crítico afirma que a literacia tradicional compreende em si competências, ideias e valores essenciais para a nossa sobrevivência como cidadãos. Assim, é “indispensável a criação colectiva de uma literacia crítica e emancipatória que assegure a nossa autonomia relativamente a dependências exteriores” (Figueiredo, 2010, p. 3).

A necessidade de um equilíbrio entre estes dois cenários é fundamental. A mudança social faz parte da evolução, mas devemos controlar de que maneira essa mudança nos afeta. Perante o facto de que, cada vez mais cedo, os *media* fazem parte das vidas das nossas crianças, é necessário aprender a lidar com esta realidade tentando-se tirar o máximo de proveito das tecnologias e dos *media* para se educar as crianças e fazer com que estas se desenvolvam adequadamente (Figueiredo, 2010; Pereira & Pereira, 2011).

Desta forma, e não sendo recente a investigação sobre os impactos (positivos, negativos, ambíguos, etc.) das tecnologias e dos *media* na vida social e pessoal dos sujeitos, é importante estimular os efeitos positivos e neutralizar os negativos. Canela (2009) ressalva a diferença em medir impactos dos *media* de curto prazo e impactos de longo prazo, uma vez que cada um deles tem consequências diferentes no comportamento humano. Os impactos a curto prazo podem apenas influenciar-nos a comprar determinada coisa, sendo que os impactos a longo prazo podem influenciar a forma como pensamos e interagimos, tornando-nos pessoas diferentes, positiva ou negativamente. O impacto dos meios de comunicação em relação ao desenvolvimento das crianças e jovens, principalmente, no que diz respeito ao processo de socialização é um impacto a longo prazo. É de salientar que apesar de alguns autores se posicionam nos extremos de que os meios de comunicação ou são negativos ou são positivos, os dois podem acontecer em simultâneo (Canela, 2009). Os efeitos produzidos pelos meios de comunicação não podem ser vistos isoladamente dos outros contextos e sistemas de socialização da criança (Canela, 2009), é necessário que as diferentes instâncias de socialização como a escola, a família, os pares e os meios de comunicação sejam tidas em conta e se estabeleçam relações, fomentando-se a educação para os *media* através da mediação (Cunha & Oliveira, 2017; Pereira, 2000; Silveira, 2014).

As crianças de hoje nasceram e cresceram na era digital, o que as torna utilizadoras mais ativas comparativamente com os seus pais (Cunha & Oliveira, 2017; Sarmiento, 2011). São nativos digitais, mas só até certo ponto, porque apesar de conseguirem rapidamente adquirir habilidades operacionais e competências *online*, necessitam, em certos momentos, da ajuda dos adultos, pela não compreensão da situação (Chaudron, 2015). Há que ter em consideração o que a expressão “nativos digitais” implica, apesar de os mais novos terem nascidos rodeados dos *media*, não significa que os dominem, nem que os utilizem de forma criativa e inovadora ou até mesmo que gostem ou se interessem em usufruir dos mesmos (Ponte, 2016). É algo que depende dos contextos em que vivem e das suas características pessoais, tornando-se imprescindível a

intervenção por parte da família, da escola e da comunidade em geral (Buckingham, 2010; Ponte, 2016). A literatura sugere que a mediação é uma ferramenta que pode ter uma função muito importante no desenvolvimento da criança, mais concretamente na sua educação mediática (Buckingham et al., 2005), sendo esta mediação transversal à família e à escola, uma vez que é nestes contextos onde a criança passa grande parte do seu tempo (Pereira, 2000; Silveira, 2014). Salienta-se que quando as crianças se sentem incomodadas com alguma coisa da Internet e necessitam de ajuda a mãe é a primeira instância de ajuda, seguindo-se o pai, os irmãos, os amigos e, por fim, os professores (Ponte, 2016).

### **3.3. Mediação parental em relação aos *media***

A utilização dos *media* relaciona-se diretamente com fatores estruturais da própria família. Nesta medida, e seguindo os ideais do sociólogo Pierre Bourdieu sobre a temática, Cristina Ponte (2012b) fala-nos em três conceitos que nos ajudam a melhor compreender quais são os fatores estruturais das famílias: disposições tecnológicas; capital tecnológico e campo tecnológico. Relativamente às *disposições tecnológicas* é dito que correspondem ao (re)conhecimento do papel das tecnologias e relaciona-se com fatores individuais, familiares e sociais ligados às práticas sociais, à educação mediática, às interações sociais, pensamentos e atitudes, entre outros. Por sua vez, o *capital tecnológico* relaciona-se com o capital cultural (linguístico, social e escolar) e subentende “os conhecimentos, capacidades e disposições para usar as novas tecnologias” (Ponte, 2012b, p. 4). Por último, o *campo tecnológico* consiste nas relações entre as pessoas e as instituições que contribuem para o *capital tecnológico* (Ponte, 2012b).

Desta forma, Ponte (2012b), autora de um estudo direcionado a famílias com adolescentes, no âmbito do projeto “Inclusão e Participação Digital”, obteve resultados pertinentes. Verificou que a escassez de recursos marcou desde cedo a forma de brincar destas crianças e dos seus pais, sendo, por exemplo, a chegada da televisão, às zonas rurais, mais tardia do que às zonas citadinas. Inclusive, foi possível concluir-se que há uma diferença a nível do género no que se refere à acessibilidade das tecnologias, sendo que os sujeitos do género feminino são quem menos acesso tinham, consequência da indisponibilidade do *capital tecnológico* e da falta de tempo. No entanto, devido à evolução das políticas e da educação, as famílias tendem a valorizar os meios tecnológicos e comunicacionais, apesar de estes serem muitas vezes restritos devido ao seu custo económico. É de salientar que de uma forma geral o acesso e uso do computador e da Internet

são, muitas vezes, valorizados pelas famílias de baixos recursos socioeconómicos, uma vez que permitem aos filhos novas formas de aprendizagem e podem servir como impulsores da inclusão social (Ponte, 2012b). Desta feita, é possível concluir-se que o contexto cultural, o nível socioeconómico, o nível educativo e o género podem influenciar o uso das novas tecnologias e dos *media*, assim como a mediação parental (Ponte, 2012b).

Um dos primeiros estudos realizados em Portugal sobre os processos de mediação em relação ao *media*, mais especificamente em relação à televisão, foi realizado por Sara Pereira, em finais dos anos 90. O estudo tem como nome “A televisão na família. Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar” (Pereira, 1998) e envolveu um grupo de 50 famílias e 106 crianças, tendo-se centrado sobretudo na mediação parental em relação à faixa etária dos 3-6 anos, constituída por 53 crianças. Este estudo teve como objetivos, como o nome indica, estudar e perceber os processos de interação e de mediação da família em relação à televisão. Este foi, assim, um dos primeiros estudos portugueses a dar importância às práticas de mediação em relação aos *media* (Pereira, 1998). Evidencia-se que com o passar dos tempos o estudo da mediação alargou-se para os restantes meios digitais, conjugando os velhos e os novos *media* e as interações das famílias com esses meios.

No que se refere às influências das interação entre pessoas e instituições (*campo tecnológico*), nas capacidades e conhecimentos para aceder e usar os *media* (*capital tecnológico*), a literatura sugere que são os pais com maior nível literário que afirmam ter mais capacidades de regular e intervir no uso dos *media* por parte da criança (Buckingham et al., 2005). Com o estudo “Crescendo entre ecrãs” (Ponte et al., 2017), é possível verificar que a maior parte dos pais e mães têm, no mínimo, o ensino correspondente ao 12º ano, contudo são as mães quem alcança habilitações literárias superiores (Ponte, Simões, Batista, Jorge, & Castro, 2017). No entanto, o tipo de mediação pode diferir quando a questão é colocada à criança, isto porque a perceção de mediação é diferente, não sendo fácil compreender tais perceções com metodologias meramente interrogatórias, pois é necessário observarem-se os comportamentos. Assim sendo, tem-se verificado que, as crianças podem não aprender tão facilmente com o tipo de mediação dos pais ou as suas exigências, mas sim com a observação que fazem dos seus progenitores quando os próprios usufruem dos *media*. Normalmente os pais parecem não ter consciência de que os atos dos seus filhos refletem os seus (Buckingham et al., 2005; Chaudron, 2015). Inclusive, as crianças aprendem também com a observação dos seus irmãos mais velhos assim como com membros da família mais alargada que tendem a ter estratégias de mediação mais ativas. Os irmãos mais

velhos tendem a ser influenciadores e educadores pró-ativos no que concerne à consciencialização dos riscos e sua prevenção, assim como também ensinam aos seus irmãos mais novas habilidades operacionais, podendo esta mediação complementar a dos pais ou até mesmo substituí-la (Chaudron, 2015).

No estudo “Crescendo entre ecrãs”, anteriormente analisado, evidenciou-se que os próprios pais das crianças de hoje em dia fazem parte da geração que, pelo menos a partir da idade adulta, estão familiarizados com os meios eletrónicos. De acordo com os resultados, 80% declarou-se utilizador da Internet, sendo que 68% a utiliza diariamente. Por esta razão, o uso da Internet pelas crianças, sem supervisão, é o que mais preocupa os pais, não esquecendo também o visionamento de televisão (Ponte et al., 2017). Com os perigos e riscos que estão associados à utilização dos *media*, os pais percebem que é importante criarem estratégias de mediação. No relatório “Children’s use of online technologies in Europe” (2014), onde é realizada uma revisão dos resultados europeus, concluiu-se que 70% dos pais falam com os seus filhos sobre o que fazem na Internet, 58% fica perto das crianças aquando o uso, enquanto 13% não se envolve (Ólafsson et al., 2014). Para além disto, as crenças cognitivas e sociais em relação à forma como os pais percebem os *media* e a familiarização com os mesmos influencia a forma de mediação. Os pais consideram as influências dos *media* positivas, porque valorizam, por exemplo, as competências que as crianças podem adquirir através da Internet e dos jogos e também porque os ajudam a regular as tarefas domésticas e, ao mesmo tempo, a parentalidade. Por outro lado, consideram as influências dos *media* desafiadoras, porque a educação para os *media* é algo que deve ser cuidadosamente tida em conta (Chaudron, 2015).

Neste sentido, a mediação parental diz respeito a estratégias de controlo, filtração, restrição, confrontação e supervisão que visam potenciar a compreensão e interpretação, por parte das crianças, da informação dos diferentes meios de comunicação e informação e a minimização dos possíveis danos negativos para o bem-estar da criança (Pereira, 2003; Ponte et al., 2018).

Com a necessidade de se investir numa educação mediática através da mediação começou-se a tipificar os diferentes tipos de mediação parental. Os pais tendem a usufruir de várias estratégias de regulação, desde o influenciar os filhos por meio da discussão, ao partilhar com os filhos o tempo de uso dos *media*, como também podem controlar o uso e acesso aos *media* (Livingstone & Bovill, 1999). Livingstone & Bovill (1999) exploram, desde cedo, três formas de mediação: a regulação restritiva, demarcada pela imposição de regras e restrições; a orientação avaliativa,

baseada na discussão com a criança do que é bom ou mau; e a orientação conversacional que acontece quando os pais conversam com a criança sobre os *media*, mas sem o interesse específico e concreto de influenciar o uso e práticas dos *media* (Livingstone & Bovill, 1999). À semelhança da tipificação delineada por Sonia Livingstone e Moira Bovill (1999), o relatório “Children’s use of online technologies in Europe” (2014), apresenta também três formas de mediação: a mediação restritiva marcada por regras e restrições; a mediação paternalista que consiste em participar no consumo dos *media* e partilhar opiniões; e a mediação ativo-emocional que implica que os pais enfatizem aspetos sócio emocionais evidenciados pelos *media* para explicarem informações (ex. empatia) (Ólafsson et al., 2014). Por sua vez, no relatório redigido pelo Office of Communications (Ofcom) (2016), para além das três formas de mediação supracitadas é evidenciada a estratégia de mediação “technical tools” ou mediação técnica que inclui proteger as crianças da Internet com palavras passas, bloqueio de páginas, filtros de conteúdo, entre outras (Ofcom, 2016).

Recentemente, a ERC com o estudo “Boom Digital? Crianças (3-8 anos) e ecrãs” (2018), à semelhança de autores anteriores destacou quatro tipos de mediação parental. Salientando-se, desde já, que algumas estratégias de mediação podem pertencer a mais que um tipo de mediação parental, dado que não são estanques, assim como numa família tanto pode ocorrer um só tipo de mediação como uma combinação dos quatro (Pereira, 2003; Ponte et al., 2018). Os tipos de mediação de seguida definidos, nomeadamente os três primeiros (a mediação restritiva, a mediação ativa e a mediação distante), constituem a tipologia adotada para elaborar a análise dos resultados do presente estudo. Antes de mais, já no final dos anos 90, Pereira (1998), pioneira no estudo da mediação em relação aos *media*, especificamente em relação à televisão, refere três tipos de mediação muito semelhantes a estes – mediação restritiva, mediação avaliativa e mediação não focalizada – contudo, direcionados com mais expressividade para a televisão. Por sua vez, a tipologia de seguida descrita tem em conta, de forma mais alargada, os velhos e os novos meios mediáticos, tendo por base um estudo publicado no presente ano.

A primeira mediação é a mediação restritiva. Esta mediação diz respeito à utilização de regras para restringir ou limitar o uso e acesso dos *media*, relativamente à duração, ao tipo de conteúdo e atividade, à forma como podem aceder ao equipamento e ainda sobre o local ou situação. É de refletir que este tipo de mediação tende a ser menos utilizada à medida que as crianças crescem, para além de que o tipo de restrição também vai mudando. Pais de adolescentes ou pré-adolescentes tendem a restringir atividades como compras *online* e proibir a utilização do

telemóvel à mesa. Relativamente às motivações dos pais para utilizar este tipo de mediação, concluiu-se que é utilizada com vista a equilibrar o tempo utilizado para os *media* e o tempo de atividades não digitais (Ponte et al., 2018).

Por sua vez, a mediação ativa acontece através da relação participativa entre pais e filhos no momento de se perceber crítica e reflexivamente a utilização dos *media* por parte das crianças. Tem como objetivo avaliar e explicar os conteúdos dos *media* e refletir e negociar acerca de algumas regras e acordos. Os assuntos que geralmente são tratados através da mediação ativa são semelhantes aos da mediação restritiva, contundo com este tipo de mediação a criança participa na decisão e a sua opinião é tida em conta, tentando-se chegar a um acordo. Os pais que utilizam este tipo de mediação interessam-se pelas atividades dos seus filhos e preocupam-se com os eventuais riscos (Ponte et al., 2018).

A mediação distante faz referência a pais que utilizam estratégias de monitorização ou vigilância do uso dos *media*, sendo uma mediação indireta e baseada na confiança que os progenitores têm na criança. Este tipo de mediação é também utilizado quando os pais preferem que os filhos estejam perto deles a utilizarem os *media*, conjugando a supervisão com a prática de outras tarefas, as domésticas, por exemplo (Ponte et al., 2018).

Por fim, a utilização partilhada e a aprendizagem participativa acontecem quando pais e filhos partilham atividades mediáticas para fins lúdicos ou formativos. Os pais sentem-se motivados a utilizar este tipo de mediação, porque, à semelhança do que acontece na mediação ativa, querem saber que uso os filhos dão aos *media*, mas também porque assim se mantêm atualizados sobre as informações. Os pais querem ser facilitadores, ajudando os filhos no que diz respeito, principalmente, à assistência técnica. Por outro lado, querem ser amigos, ao mostrar interesse e ao partilhar experiências, facilitando a criação de ligações significativas e, por vezes, compensando a sua ausência durante o período de trabalho ou outras tarefas (Ponte et al., 2018).

Esmiuçando os tipos de mediação mais utilizados consoante o uso dos velhos e dos novos *media*, Ponte e colaboradores (2018) verificaram que as mediações mais utilizadas pelos pais são a mediação restritiva, com restrições em relação aos tempos e conteúdos televisivos (sobretudo relativamente a conteúdos violentos) e a mediação ativa, através da conversa com as crianças, sendo que variam consoante os seus graus de escolaridade. Note-se que, o uso da televisão continua a ser bastante frequente por parte das crianças, como era já também evidenciado por Pereira (1998). Além disso, o nível de escolaridade dos pais influencia a escolha do tipo de

conteúdo e programas a serem visionados pelas crianças. Contudo, menos de metade dos pais consideram o consumo televisão, por parte dos filhos, preocupante, pois acreditam que esteja sobre controlo, mostrando contudo, mais preocupações em relação à Internet (Ponte et al., 2017).

Relativamente à utilização da Internet, averigua-se que é também, mais frequentemente, mediada segundo as estratégias restritivas. Todavia, quando as crianças utilizam a Internet os seus progenitores também tendem a manterem-se a seu lado, podendo haver diálogo com a criança como apenas observação (Ponte et al., 2018). É de salientar que em relação ao uso da Internet existem, normalmente, diferenças significativas entre o género da criança e o tipo de mediação (as raparigas são quem mais refere que os pais se sentem ao lado delas) (Ponte, 2016). Através do relatório “EU Kids Online: Perspetivas Nacionais” (2012), conclui-se que os pais Portugueses, comparados com os habitantes de outros países europeus, são dos que menos usam a Internet (Jorge & Ponte, 2012, p. 52).

Por sua vez, no que diz respeito aos jogos, a mediação que está mais presente nesta prática é, mais uma vez, a mediação restritiva. Considera-se relevante referir que em relação ao ato de jogar jogos, Ponte e colaboradores (2017) verificaram que as crianças do sexo masculino e de famílias com nível socioeconómico mais elevado são as que mais jogam. Além disso, a escolaridade dos pais está inversamente relacionada com a frequência do jogar, quanto mais baixa é a escolaridade, mais tempo as crianças jogam. Os pais com escolaridade apenas até 6.º ano mostram-se menos rígidos sobre o tempo de utilização, a adequação etária, a existência de conteúdos de violência e linguagem inapropriada e a obrigatoriedade de acompanhamento por adulto. Os pais com o 12ºano ou o curso médio e superior indicam mais restrições, controlo e supervisão (Ponte et al., 2017, p. 51).

No artigo “Crescendo em tempos digitais: as crianças e os jovens na relação com os média digitais”, elaborado por Cristina Ponte (2016) e presente no estudo “Digital Media Portugal - ERC 2015” (2016), conclui-se que o género influenciava, pelo menos, a forma como os pais educam e acompanham a criança aquando a utilização da Internet, como fora acima citado. Contudo, no estudo “Boom Digital?”, anteriormente referido, conclui-se que nenhuma estratégia de mediação parental parece ser significativamente influenciada em detrimento do género da criança. Ou seja, não existe diferenciação de género ao nível da mediação parental em relação aos *media* (Ponte et al., 2018).

Assim sendo, a mediação restritiva tende a ser a mais utilizada pelos pais, como podemos verificar ao longo deste ponto, restrições essas que são, de uma forma geral, relacionadas com o tempo e modos de uso (Chaudron, 2015; Ponte, 2016; Ponte et al., 2018, 2017), algo que tinha já sido averiguado por Pereira (1998), há precisamente 20 anos. Tais dados não deixam de preocupar, pois revelam que a não obstante a evolução e o surgimento de novos *media*, para além da televisão (equipamento central no estudo de Pereira 1998), as práticas mediáticas continuam praticamente inalteráveis, continuando-se a dar preferência à mediação que restringe os acessos, usos e práticas. Os autores Melro, Pereira & Pereira (2015) chamam à atenção para a importância de se valorizar mais as práticas que solicitam a discussão e o diálogo, práticas essas que são potenciadoras de novas aprendizagens e de capacidades mais críticas, criativas e autónomas por parte das crianças, em relação aos riscos e oportunidades inerentes aos meios mediáticos, algo que contribuirá significativamente para a educação mediática dos mais novos.



## **PARTE II – METODOLOGIA DO ESTUDO**

---

### **1. Metodologia**

O presente estudo de investigação é de metodologia mista e de duas fases sequenciais, sendo a primeira fase centrada na pesquisa quantitativa e a segunda fase direcionada para a pesquisa qualitativa (Creswell, 2010; Haddon & Livingstone, 2013). A utilização da metodologia quantitativa em conjunto com a qualitativa, assim como as várias técnicas de investigação que lhes correspondem, objetiva cruzar vários pontos de vista, de forma a se conseguir uma análise mais aprofundada e ampla da realidade social. Nas ciências sociais os problemas investigados são, de uma forma geral, complexos sendo, por isso, benéfico a utilização das qualidades e vantagens dos dois tipos de metodologias de investigação para se obter uma maior compreensão do problema (Creswell, 2010). A metodologia qualitativa facilita a comunicação entre os envolvidos, embora também se considere rico utilizar métodos quantitativos para se obter dados mais fidedignos e generalizados valorizando-se assim, o uso combinado de metodologias (Barker & Weller, 2003; Haddon & Livingstone, 2013; Macdougall & Darbyshire, 2005).

A investigação assume um carácter descritivo, uma vez que a intenção é analisar e descrever as práticas de tempos livres das crianças e os acessos e usos dos meios mediáticos, assim como se pretende compreender quais são os tipos de mediação utilizados pelos pais. É pressuposto com a pesquisa descritiva que se descrevam as características de um fenómeno ou de uma população e estes sejam observados, registados, analisados e interpretados sem serem manipulados pelo investigador. Todavia, é de salientar que a pesquisa descritiva pode ter também como objetivo a apresentação das relações entre as várias variáveis (Raupp & Beuren, 2006).

### **2. Objetivos**

A investigação em Ciências Sociais é organizada em várias etapas, sendo a pergunta de partida ou questão orientadora e a delimitação dos objetivos a etapa fundamental para dar início ao projeto de investigação. A pergunta de partida deve ser pertinente e exequível e enunciar o que o investigador quer estudar, de modo a que se consiga construir um fio condutor coerente e claro (Campenhoudt & Quivy, 2008).

Assim sendo, a questão orientadora do presente estudo é: Como é que as crianças vivem hoje os seus tempos livres e qual a presença e a importância dos *media* nesses tempos? Após a elaboração da questão orientadora, são apresentados, de seguida, os objetivos específicos:

1. Compreender como são vividos os tempos livres das crianças, identificando as atividades espontâneas e/ou organizadas que realizam e preferem;
2. Estudar o acesso, os usos e as práticas mediáticas das crianças;
3. Averiguar que papel e que importância os *media* assumem nos tempos livres das crianças;
4. Conhecer a perceção das crianças em relação ao papel de mediação dos pais quanto à ocupação dos seus tempos livres e às suas práticas mediáticas.

### **3. Contexto e participantes**

Para a realização deste estudo optou-se por seleccionar o contexto escolar pelo facto de ser um dos locais onde as crianças passam grande parte do seu tempo sendo, portanto, um local privilegiado para poder interagir com as mesmas (Cunha & Oliveira, 2017; Melro & Oliveira, 2012; Muller & Fantin, 2017; Nídio, 2012). Desta feita, o estudo foi realizado em duas escolas, uma Escola Básica e Secundária (Escola A) e uma Escola Básica (Escola B)<sup>3</sup>. A escolha da Escola A, em específico, relacionou-se com questões pessoais, influenciadas pela proximidade e pelo conhecimento dos órgãos da direcção e dos professores. Por sua vez, a Escola B foi escolhida, posteriormente, por questões de rapidez e abertura na resposta, em comparação com outras entretanto contactadas, e com vista a alargar o número da amostra.

Do ponto de vista da localização geográfica, importa referir que ambas as escolas estão situadas em freguesias, do mesmo concelho do norte do país, pertencentes ao distrito de Braga, contudo, enquanto a Escola A se encontra mais distante do centro da cidade, a Escola B encontra-se nas periferias da mesma e, portanto, mais próxima do centro urbano. Segundo os dados do Censo 2011, a freguesia onde a Escola A está inserida conta com 3032 pessoas residentes e a freguesia onde a Escola B está inserida conta com 3747 pessoas residentes. Assim sendo, ambas as freguesias, segundo o relatório técnico “Tipologia de áreas urbanas 2014”, elaborado pelo Instituto Nacional de estatística (INE), podem caracterizar-se como espaços semiurbanos situadas em Áreas Mediamente Urbanas (AMU), pois cumprem o critério: "Integrar um lugar com população

---

<sup>3</sup> Para garantir o anonimato das escolas envolvidas no estudo, iremos identificá-las como Escola A e Escola B.

residente igual ou superior a 2 000 habitantes e inferior a 5000 habitantes e não incluída na categoria espaço urbano” (2014, p. 11).

A amostra deste estudo caracteriza-se como uma amostra não probabilística por conveniência, por não ser possível generalizar os resultados para além do grupo em estudo (Coutinho, 2013). O pretendido foi reunir crianças de idade compreendidas entre os 10 e os 12 anos. Neste sentido, fizeram parte da amostra um total de 102 crianças que frequentavam, no ano letivo 2017/2018, o 5.º e o 6.º ano. Para a parte quantitativa do estudo responderam ao questionário 101 crianças – 63 crianças (4 turmas do 5.º ano e 3 turmas do 6.º ano) da Escola A e 38 crianças (1 turma do 5.º ano e 1 turma do 6.º ano) da Escola B. Por sua vez, para a parte qualitativa do estudo participaram apenas as 39 crianças das duas turmas do 5.º e 6.º ano da Escola B que responderam ao inquérito por questionário (1 criança participou nos grupos de foco, mas não no questionário).

No presente estudo escolheu-se o 5.º e 6.º anos de escolaridade como público-alvo, pelo facto de as crianças iniciarem, com a transição de ciclo, uma nova fase da sua vida que se alia ao início da pré-adolescência. Segundo Erikson (citado por Senna & Dessen, 2012) e a sua teoria do desenvolvimento psicossocial (1968-1976), dividida em oito estágios, é na adolescência que se dá o conflito entre a coesão da identidade versus a confusão da identidade. No entanto, dada a complexidade do conceito da adolescência e tendo em conta que as experiências vivenciais são muito distintas entre os mais novos e os mais velhos e porque, neste caso em concreto, os participantes do estudo têm entre 10 a 12 anos de idade (apenas uma criança tem 13 anos), iremos centrar-nos na fase inicial da adolescência. Segundo a divisão da adolescência realizada pela UNICEF (2011), a fase inicial da adolescência – pré-adolescência – estende-se dos 10 aos 14 anos de idade e é nesta etapa que surgem as primeiras mudanças físicas e uma maior consciência sobre si, tentando adaptar-se à realidade. Esta é a fase na qual o presente estudo se centra sendo, por isso, interessante e relevante perceber de que maneira usufruem dos seus tempos livres e qual é o papel dos *media*, nesta fase do desenvolvimento onde vários aspetos se alteram e reconstroem (UNICEF, 2011).

## 4. Instrumentos de investigação

### 4.1. A opção quantitativa – Inquérito por Questionário

Para dar início ao estudo e se perceber a realidade social de uma forma mais abrangente foi utilizado um inquérito por questionário, que é uma técnica estruturada de obtenção de informações mais precisas e contextualizadas de grande grupos de pessoas (Campenhoudt & Quivy, 2008; Coutinho, 2013). Desta forma, recorrer-se-á a este instrumento com o intuito de se averiguar que atividades as crianças desenvolvem nos tempos livres, se veem os *media* como forma de ocupar, percebendo-se qual a importância, usos e práticas e como percebem a mediação parental. Para além disto, o questionário ajudará a caracterizar as crianças do ponto de vista sociodemográfico, nomeadamente ao nível da idade, género, número de irmãos e ano de escolaridade e os seus pais, ao nível da profissão e habilitações escolares. Neste sentido, os objetivos da utilização do instrumento são os seguintes:

1. Identificar as atividades mais frequentemente realizadas pelas crianças nos seus tempos livres e as suas preferências.
2. Conhecer os acessos, usos e práticas mediáticas das crianças (nomeadamente, videojogos, Internet e televisão).
3. Analisar a importância dos *media* nos tempos livres das crianças.
4. Conhecer as perceções das crianças sobre a mediação parental em relação aos usos dos *media*.

A elaboração do inquérito por questionário teve como base essencial o documento “Global Kids Online: Child and parent questionnaire”, que compila as perguntas mais utilizadas em investigação e as melhores práticas. O documento foi escrito por investigadores que compõem a rede *EU Kids Online*. Para a construção do questionário foi necessário utilizar como exemplo o questionário da investigação “Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano” (Pinto, Moura, & Pereira, 2015) e o questionário do estudo “Crescendo entre ecrãs: usos dos meios eletrónicos por crianças” (Ponte et al., 2017). Estes documentos revelaram-se fundamentais para a construção do questionário, uma vez que permitiram descobrir qual o estilo de linguagem mais adequado (tendo em conta que um deles teve como público alvo crianças com idades próximas às da amostra da minha investigação) e porque permitiu compreender de que forma estruturar, organizar e categorizar as questões e os blocos temáticos.

O questionário (Anexo I) divide-se em quatro blocos temáticos. O primeiro bloco refere-se ao retrato sociodemográfico das crianças e da sua família, ao nível do género, idade, número de irmãos, nível de escolaridade dos pais e profissão dos mesmos. As práticas de tempos livres referem-se ao segundo bloco, pretendendo-se com este descobrir de que forma as crianças vivem hoje os seus tempos livres e de lazer e que atividades escolhem para ocupar o seu tempo. O terceiro bloco designado de hábitos de consumo mediático contempla o acesso e uso dos meios de comunicação e informação e qual é a importância destes no quotidiano das crianças. Por fim, o quarto bloco, práticas de mediação parental, tem como objetivos compreender, a partir das perceções das crianças, que tipo de mediação é realizada em suas casas. A definição dos blocos temáticos com base no que se pretende investigar permite-nos, de seguida, delimitar e afunilar a investigação, definindo as dimensões que constituem os conceitos do fenómeno dos *media* (Campenhoudt & Quivy, 2008). Definidas as dimensões, segue-se a definição dos indicadores. Os indicadores são os aspetos e traços relacionados com as dimensões que darão a informação que se procura investigar, no sentido de concretizar os objetivos e responder às questões (Campenhoudt & Quivy, 2008).

Depois do instrumento de investigação construído, procedeu-se à revisão e correção do mesmo com a colaboração e orientação da orientadora. De uma forma geral, as principais alterações relacionaram-se com a forma como as questões estavam formuladas e com a adequação da unidade de tempo consoante as questões. Neste sentido, tentou-se redigir um questionário com questões mais diretas e acessíveis à compreensão do público-alvo, de maneira a obter-se dados concisos e claros que respondessem aos objetivos delineados. A aplicação do questionário foi feita a 101 crianças e todos foram considerados válidos.

A tabela 1 apresenta a divisão das dimensões e indicadores pelos blocos temáticos, assim como a correspondência às questões presentes no instrumento de investigação.

**Tabela 1** - Blocos temáticos do questionário

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Questões</b>
A. Retrato sociodemográfico	Dados sociodemográficos da criança	Idade	Não possuem numeração
		Género	
	Ano de escolaridade		
	Dados sociodemográficos da família	Número de irmãos	1
		Habilitações dos pais	2
		Profissão dos pais	3
B. Práticas de tempos livres	Ocupação dos tempos livres e de lazer por atividades espontâneas e/ou organizadas	Atividades realizadas mais frequentemente	4, 5, 6, 7
		Atividades favoritas	8, 9
C. Hábitos de consumo mediático	Acesso e uso dos <i>media</i>	Disponibilidade dos meios	10
		Frequência do uso dos meios	11, 12, 17
		Tempo de utilização dos meios	13,18, 23
		Atividades realizadas mais frequentemente na Internet	19
		Preferências de atividades	14, 20, 24
		Perceções e importância dos <i>media</i>	27
D. IV - Práticas de mediação parental	Mediação restritiva	Imposição de regras e restrições	15, 16, 21, 22, 25, 26, 28
	Mediação ativa	Discussão crítica de determinado assunto	
	Mediação distante	Observação das práticas mediáticas	

## 4.2. A opção qualitativa – Grupos de Foco

Para a segunda fase do estudo, o instrumento utilizado foi o grupo de foco, técnica caracterizada pelo formato de uma discussão guiada sobre uma determinada temática (Coutinho, 2013). É utilizada para examinar as práticas, perceções e crenças das pessoas no seu contexto natural de convivência com os pares, com o intuito de se descobrir significados e sentimentos, representações compartilhadas, interesses e experiências, entre outros tópicos específicos, sobre os quais os participantes falam (A. A. Gomes & Galego, 2005; Haddon & Livingstone, 2013). Assim

sendo, serviu para estudar de forma mais aprofundada, através do discurso das crianças e da discussão da temática, como é que as crianças vivem hoje os seus tempos livres e qual a presença e importância dos *media*, resultando informações qualitativas e pouco estruturadas (Coutinho, 2013). Antes de mais, importa referir que se considerou pertinente proceder à implementação dos grupos de foco para se esclarecer e aprofundar os dados recolhidos pelo inquérito por questionário. Neste sentido, os objetivos deste instrumento de investigação foram delineados de modo a detalhar e melhor compreender os dados do método quantitativo, sendo os seguintes:

1. Compreender que atividades as crianças associam aos tempos livres e se as realizam de forma espontânea.
2. Averiguar a liberdade de escolha em relação às atividades de tempos livres e qual a importância dessas atividades.
3. Verificar a presença dos *media* nos tempos livres das crianças e qual a sua importância.
4. Conhecer a perceção sobre mediação que os pais fazem em relação ao acesso e usos dos *media*.

A literatura indica que cada grupo de foco deverá ser constituído por 6 a 12 pessoas, permitindo-se que todos possam participar. Se o grupo for muito grande, a discussão de ideias poderá ser mais confusa e menos específica e também haver menos à vontade. Por outro lado, se for muito pequeno a discussão poderá ser pouco produtiva e profunda. O estudo não deverá, por razões de legitimidade, limitar-se a apenas um grupo de discussão. Para além disto, a sessão não deve demorar mais que 2 horas, sendo que como a amostra do presente estudo reúne crianças pequenas de 10 a 12 anos de idade, o tempo de cada sessão variou, aproximadamente, entre os 20 e os 30 minutos (Coutinho, 2013; Gomes & Galego, 2005; Haddon & Livingstone, 2013). Outra característica dos grupos de foco prende-se com a homogeneidade e a heterogeneidade. Grupos heterogêneos podem facilitar o surgimento de informações ou crenças não compartilhadas, contudo, os participantes tendem a adotar posições menos flexíveis no decorrer da discussão. Em grupos homogêneo o ambiente é mais propício à partilha de experiências em comum e mais íntimas (Morgan, 1997, citado por Gondim, 2002, pp. 156–157).

No que diz respeito ao investigador/moderador, este deve posicionar-se como facilitador da discussão em grupo e deve ser capaz de dirigir e promover o debate através de perguntas claras e focalizadas no tema, minimizando a dispersão (Gomes & Galego, 2005; Haddon & Livingstone, 2013).

Na prática, os grupos de foco iniciaram-se com a enunciação das regras fundamentais para uma boa discussão, como por exemplo, falar um de cada vez, não manter conversas paralelas, terem todos a oportunidade de intervir e, por questões de fiabilidade dos dados, falarem alto para a gravação de áudio ser perceptível. No que concerne aos participantes, os grupos de foco foram constituídos por 39 alunos: 20 crianças do 5.º ano, o que originou dois grupos de 7 elementos e um grupo de 6 elementos; e 19 crianças do 6.º ano, organizadas em dois grupos de 6 elementos e um grupo de 7 elementos. As crianças foram distribuídas pelos grupos de forma aleatória, não havendo uma distribuição homogénea de género pelos grupos.

Este instrumento (Anexo II) foi utilizado como complemento do instrumento quantitativo, pois surgiu com o interesse de aprofundar os dados recolhidos e previamente analisados dos inqueritos por questionário e de esclarecer algumas dúvidas daí decorrentes, clarificando e confirmando os resultados (Gomes & Galego, 2005).

## **5. Procedimentos**

### **5.1. Recolha de dados**

No que diz respeito aos procedimentos a seguir para ambas as etapas do estudo, é importante referir as questões de ética a ter em consideração, como a participação informada e consciente dos envolvidos, a confidencialidade e o anonimato. Inclusive, é essencial que a participação de todos os intervenientes seja voluntária e que a gravação de áudio das sessões dos grupos de foco seja autorizada, tanto pelas crianças como pelos seus pais. É de salientar que todos os alunos podiam deixar de fazer parte do estudo em qualquer momento. De novo se realça que a recolha dos dados qualitativos apenas se deu após a análise dos dados quantitativos, uma vez que se pretendeu combinar a análise de dados da primeira fase da pesquisa com a recolha de dados da segunda fase.

Tendo isto em consideração, após a correção do questionário o passo seguinte foi o de contactar com a secretaria da Escola A. Marcada a reunião, deu-se a conhecer o estudo, com o intuito de se perceber se seria ou não possível aplicá-lo na escola. De seguida, já com a autorização para a aplicação do questionário, o passo seguinte foi o de se preparar os documentos necessários para enviar o pedido de autorização à Direção-Geral da Educação (DGE).

Posteriormente, já com a informação da parte da DGE de que sendo esta uma escola privada somente a direção da mesma poderia autorizar estudos desta ou de outra índole, passou-se para a distribuição dos termos de consentimento informado (Anexo III) a todos os 205 alunos do 5.º e 6.º. É de salientar que cada aluno levou duas cópias do consentimento com o objetivo de os encarregados de educação puderem ficar com um exemplar e o outro ser entregue à escola. Depois da recolha dos consentimentos procedeu-se à aplicação do questionário, aos 63 alunos com autorização. A implementação deste instrumento decorreu em tempo de aula na presença do respetivo professor da turma, aula essa escolhida pelos docentes com vista a não se perturbar o normal funcionamento da rotina escolar. Salienta-se, que devido à reduzida adesão por parte dos alunos na resposta ao questionário, foi necessário, por aconselhamento da orientadora, entrar em contacto com outro estabelecimento escolar (Escola B), com vista a conseguir aumentar a amostra. Após a conversa com os membros da direção da Escola B prosseguiu-se com o pedido de autorização à DGE e, posteriormente, com o pedido de autorização aos encarregados de educação e aos próprios alunos, através dos termos de consentimento informado, em duplicado. Todos os alunos, das duas turmas do 5.º e 6.º anos, tiveram autorização para participar no estudo, o que equivaleu a uma amostra de 39 crianças.

Com os questionários, de ambas as Escolas, em mão, o momento que se seguiu referiu-se à análise estatística dos dados, para posteriormente passar para a dinamização das sessões dos grupos de foco. Salienta-se que para esta segunda fase do estudo foi necessário pedir novamente a autorização dos encarregados de educação, com a distribuição dos termos de consentimento informado (Anexo IV), em duplicado, pelas crianças da Escola B.

Relativamente à dinamização das sessões dos grupos de foco, a recolha de dados foi realizada em horário letivo. As crianças que estavam numa aula de 90 minutos foram organizadas em 3 grupos e orientadas pelo professor presente a direcionarem-se para uma outra sala onde, pela investigadora, foram dinamizadas as sessões. As sessões iniciaram-se ao abordar os objetivos do estudo e do grupo de foco e suas regras, lembrando-os da gravação das sessões e a posterior utilização do seu conteúdo para o âmbito da dissertação académica, respeitando sempre a confidencialidade e anonimato dos participantes. Para além disto, foi necessário assegurar as condições adequadas tanto ao nível do espaço físico como do material e assegurar ainda que os participantes se apresentavam em condições de bem-estar físico e emocional para a participação no estudo, sem ferir suscetibilidades nem cair no risco de causar danos negativos nos mesmos, minimizando possíveis perturbações (Creswell, 2010; Haddon & Livingstone, 2013). No que diz

respeito ao investigador, foi relevante que as suas atitudes tivessem por base a compreensão e empatia para com os participantes de modo a fomentar um clima agradável de discussão e aprendizagem, sem ferir suscetibilidades e controlando as suas expectativas em relação aos resultados para que estas não influenciassem a participação dos intervenientes (Haddon & Livingstone, 2013).

Em suma, é extremamente importante disponibilizar aos participantes toda a informação sobre o estudo, esclarecendo possíveis dúvidas, dando-lhes voz e fornecendo-lhes, no final, o devido *feedback* sobre a informação recolhida e os resultados obtidos.

## **5.2. Tratamento de dados**

A combinação dos dados obtidos através do método quantitativo e do método qualitativo será realizada na discussão e interpretação dos resultados, realçando-se que os dados qualitativos têm o propósito de aprofundar e melhor compreender os resultados do inquérito por questionário que suscitaram maior interesse e necessidade em serem detalhados (Creswell, 2010).

Relativamente aos dados recolhidos através do inquérito por questionário, estes foram analisados estatisticamente, e tratados com recurso ao software estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* IBM (SPSS) na versão 24. A análise referente à estatística descritiva utilizará um conjunto de medidas de tendência central (moda, mediana e média) e medidas de tendência de dispersão (frequência, desvio-padrão), que servirão para analisar os dados, assim como os mesmo serão, frequentemente, representados através de gráficos e tabelas. Além disso, apesar de não se contemplarem nos objetivos do estudo associações e diferenças entre variáveis recorrer-se-á, quando considerado pertinente, à estatística inferencial. A intenção é a de, através de testes estatísticos de associações e diferenças inter e intra-sujeitos, tirar conclusões acerca da relação entre as variáveis. O teste utilizado será o Teste de Qui-quadrado, rejeitando-se a hipótese nula para um nível de significância menor ou igual a 0,05 ( $p \leq 0,05$ ) (Martins, 2011). É de salientar que as profissões dos pais das crianças serão catalogadas segundo os níveis propostos pelo Instituto Nacional de Estatística, I.P. (INE) no documento “Classificação Portuguesa das Profissões 2010 (CPP)” (2011) e serão também analisadas consoante os níveis de competências (1-4) dos grandes grupos (presentes no mesmo documento) propostos pela CPP/2010 e adotados da Classificação Internacional Tipo de Profissões (CITP/2008) (INE, 2011).

No que diz respeito à análise de dados recolhidos através dos grupos de foco, os dados obtidos foram transcritos de forma integral para não se perder a essência do conteúdo (Gibbs, 2008; Gomes & Galego, 2005) e analisados ao nível do conteúdo, envolvendo três dimensões: a teorização (categorização); a seleção (codificação); e a análise (redução de dados) (Coutinho, 2013). Neste sentido, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que permitem tratar e analisar informação previamente recolhida para descobrir e quantificar a ocorrência de unidades de análise (palavras/frases/temas considerados “chave”) e inseri-las nas respetivas categorias. A organização dos dados para a análise começa com a leitura flutuante que, conseqüentemente, leva à teorização das categorias (Coutinho, 2013; Esteves, 2006; Haddon & Livingstone, 2013). Associadas à categorização estão as unidades de registo, as unidades de contexto e as unidades de numeração. A unidade de registo, como já foi dito acima, é a palavra ou o trecho do texto em análise que se pretende recortar e categorizar. Por sua vez, a unidade de contexto refere-se ao local de onde a unidade de registo foi retirada, cabendo ao investigador defini-lo como fizer mais sentido para o estudo, por exemplo, dizer, através de códigos o número do grupo de foco e a linha de onde foi retirada a unidade de registo. Por fim, a unidade de enumeração relaciona-se com o procedimento de quantificação de ocorrências. A categorização deve, ainda respeitar as seguintes condições: exclusão mútua; homogeneidade; exaustividade; produtividade; e objetividade (Esteves, 2006).

Antes de mais, refere-se que como forma de manter o anonimato e a confidencialidade dos dados os nomes dos participantes foram substituídos por pseudónimos. As categorias e respetivas subcategorias elaboradas encontram-se presentes na tabela 2.

**Tabela 2** - Categorização temática dos grupos de foco

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
A. Atividades espontâneas e organizadas	A.1. Atividades que as crianças associam aos tempos livres
	A.2. Características das atividades espontâneas e organizadas
	A.3. Diferenças entre as atividades espontâneas e organizadas
	A.4. Tempo consumido com atividades espontâneas e organizadas
B. Práticas de tempos livres	B.1. Atividades mediáticas e não mediáticas que realizam
	B.2. Preferência das atividades
	B.3. Atividades que gostavam de realizar
	B.4. Razões pelas quais não as realizam atividades mencionadas em B.3.
	B.5. Escolha livre das atividades
	B.6. Escolha condicionada das atividades
C. Importância dos <i>media</i> nos tempos livres	C.1. Razões pelas quais realizam atividades mediáticas e a sua importância
	C.2. Tempo gasto nas atividades mediáticas
	C.3. Atividades mediáticas das quais não gostam
	C.4. Desvantagens e perigos das atividades virtuais
D. Práticas de mediação mediática e a percepção das crianças	D.1. Mediação restritiva
	D.2. Mediação ativa
	D.3. Mediação distante
E. Percepção das crianças sobre as práticas de mediação em relação aos <i>media</i>	E.1. Percepção das crianças sobre as práticas mediáticas da família

## PARTE III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

### 1. Descrição e análise quantitativa dos resultados

#### 1) Retrato sociodemográfico das crianças e da sua família

##### 1.1. Caracterização das crianças

A amostra do presente estudo para a parte quantitativa, como foi referido na metodologia, é constituída por 101 crianças. Parece pertinente iniciar a análise dos dados com a apresentação das características das crianças, seguidas das características dos pais.

As crianças deste estudo frequentavam, no ano letivo 2017/2018, o 5.º e o 6.º ano de escolaridade. A idade dos participantes varia, maioritariamente, entre os 10 e os 12 anos, sendo a média 10,9 e o desvio-padrão 0,73. As crianças com 11 anos de idade são a maioria, com uma percentagem de 50,5%, sendo que as crianças com 10 anos correspondem a 28,7%, as crianças com 12 anos a 19,8% e com 13 anos existe apenas uma criança. Na tabela 3 está representada a distribuição do número de crianças por género, conforme a sua idade.

**Tabela 3** - Idade das crianças distribuída pelo género

		<b>10 anos</b>	<b>11 anos</b>	<b>12 anos</b>	<b>13 anos</b>
Género	Feminino	16	28	11	0
	Masculino	13	23	9	1
Total		29	51	20	1

Quanto ao género, a amostra reúne 55 raparigas (54,5%) e 46 rapazes (45,5%), sendo que 43,6% crianças frequentam o 5.º ano de escolaridade e 56,4% crianças o 6.º ano. Ademais, 62,4% das crianças frequentam o ensino básico da Escola A, enquanto que os restantes 37,6% frequentam a Escola B, como evidenciado na tabela 4.

**Tabela 4** - Distribuição das crianças pelo ano e escola consoante o género

		5.º ano		6.º ano	
		Escola A	Escola B	Escola A	Escola B
Género	Feminino	14	9	22	10
	Masculino	11	10	16	9
Total		25	19	38	19

## 1.2. Caracterização das famílias

A caracterização do ambiente sociodemográfico das famílias é importante para se evidenciar alguns dos fatores que podem influenciar a ocupação dos tempos livres das crianças e o uso dos *media*. Desta forma, considerou-se pertinente averiguar qual o nível das habilitações literárias dos pais das crianças, qual a profissão dos mesmos e ainda o número de irmãos.

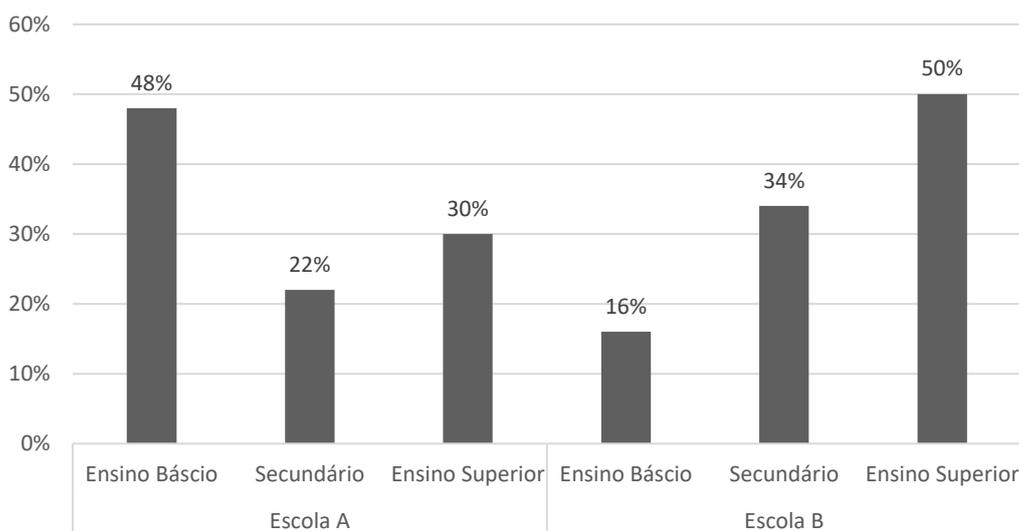
Analisando os dados, obtivemos 99 respostas válidas para as habilitações da mãe e também 99 respostas válidas para as habilitações do pai. Sendo que dentro das respostas válidas, 9 crianças (9,1%) (da Escola A), não souberam dizer as habilitações da mãe e 20 crianças (20,2%) (da Escola A) não sabiam a do pai, enquanto na Escola B todas as crianças conseguiram dizer qual a habilitação escolar dos pais. Assim sendo, 28,3% mães completaram o ensino básico<sup>4</sup>, 23,2% completaram o ensino secundário e 39,4% têm habilitações equivalentes ao ensino superior (*Mdn* = 4<sup>5</sup>). Por sua vez, 30,3% pais terminaram o ensino básico, 3,2% terminaram o ensino secundário e 26,3% terminaram o ensino superior (*Mdn* = 4). Esmiuçando os dados relativos ao ensino básico, verifica-se que 6,1% das mães frequentou a escola até ao 4.º ano (1º ciclo), completando-o, enquanto a percentagem para os pais corresponde a 3%. Quanto ao 2º ciclo, verificou-se uma percentagem de 8,1% para as mães e de 13,1% para os pais. Por fim, relativamente ao 3º ciclo, a percentagem de mães que estudou até este nível e o completou é a mesma que a dos pais: 14,1%. Desta feita, é perceptível que, ao nível do ensino básico e secundário as percentagens são próximas entre as mães e os pais. Todavia, são as mães, neste estudo, quem apresenta um nível de habilitações superior, se comparadas com os pais, ou seja, são elas que representam uma maior percentagem na frequência do ensino superior.

<sup>4</sup> De modo a facilitar a apresentação dos dados as respostas “Até ao 4ºano (1.º ciclo)”, “Até ao 6.º ano (2.º ciclo)” e “Até ao 9.ºano (3.ºciclo)”, da questão n.º 1 do questionário, foram agregadas e classificadas como Ensino Básico.

<sup>5</sup> Valor com o qual foi codificado “Ensino Secundário” no programa de análise estatística IBM SPSS.

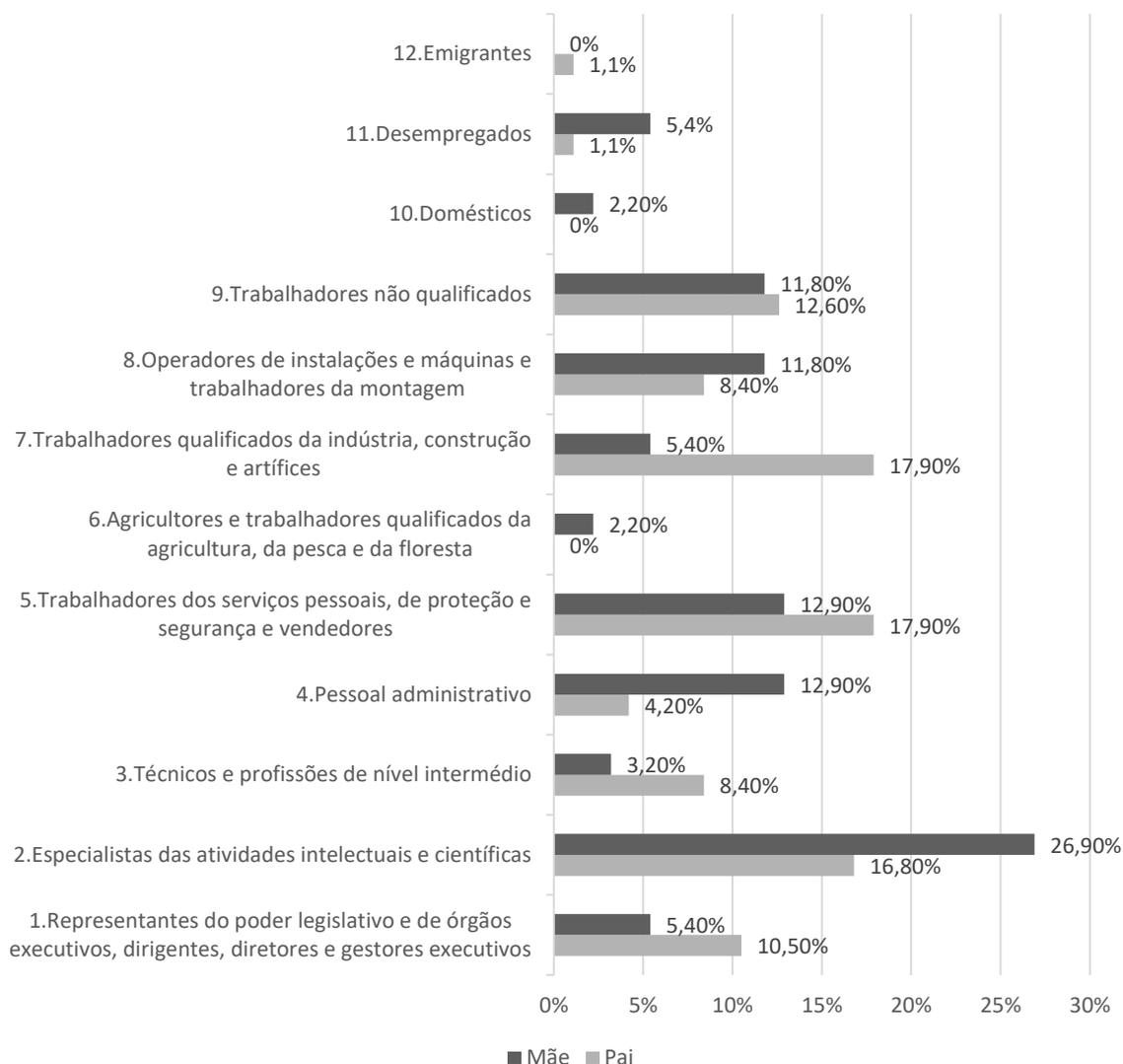
Comparando o nível de habilitações dos pais da Escola A com os pais da Escola B, notam-se algumas diferenças (gráfico 1), algo que não está presente nos objetivos do estudo, contudo foi considerado pertinente mostrar tais diferenças verificadas, mesmo sabendo que o número de pais da Escola A e B não é o mesmo. Na escola A o número de pais e mães que frequentaram a escola só até ao ensino básico (46,48%) é maior que o número de pais com o ensino superior (29,30%), na mesma escola. Contudo, na Escola B acontece precisamente o contrário, há mais pais com o ensino superior (37,50%) do que com o ensino básico (12,16%). Refere-se que para esta análise das diferenças entre as escolas, foram consideradas 99 respostas válidas para as habilitações de ambos os progenitores. Todavia, decidiu-se excluir as respostas referentes à opção “Não sei”, ficando assim com a indicação das habilitações literárias de 96 pais da Escola A (num total de 126 pais) e com a indicação das habilitações de 74 pais da Escola B (num total de 76 pais).

**Gráfico 1 - Habilitações dos pais de cada escola**



Relativamente às profissões dos progenitores das crianças, como já se referiu na metodologia, estas foram categorizadas tendo por base os níveis propostos pelo INE presentes no documento intitulado “Classificação Portuguesa das Profissões (CPP)” (2011). Assim sendo, decidiu-se classificar as profissões dos pais de acordo com os dez Grandes Grupos (0-9) (gráfico 2), todavia esta catalogação teve de ser adaptada, uma vez que foi necessário acrescentar as classificações de domésticos, desempregados e emigrantes. Da amostra de participantes mostraram-se válidas 93 respostas relativas à profissão da mãe e 95 relativas à profissão do pai.

**Gráfico 2 - Profissões da mãe e do pai das crianças de ambas as escolas**



A variedade profissional referente às mães é grande, havendo profissões correspondentes a todos os grandes grupos, com a exceção do grande grupo 0 – “Profissões das forças armadas”. O grupo de profissões que lidera corresponde ao grande grupo 2 – “Especialistas das atividades intelectuais e científicas”, com uma percentagem de 26,9%. Neste grupo podemos encontrar as seguintes profissões referenciadas seis vezes pelas crianças: Contabilista, auditor, revisor oficial de contas e similares e Professores. Com duas referências: Engenheira (Sub-Grande Grupo: Especialistas das ciências físicas, matemáticas, engenharias e técnicas afins). Com apenas uma referência: Psicóloga; Técnica Superior de educação social; Educadora de infância; Oftalmologista; Arquiteta de edifícios; Especialista em higiene e saúde, ambiental e laboral; Farmacêutica; Tradutora; Enfermeira; Solicitadora; Veterinária. Os grandes grupos que foram seguidamente mais referidos são o 4 – “Pessoal administrativo” e 5 – “Trabalhadores dos serviços pessoais, de

proteção e segurança e vendedores”, ambos com uma percentagem de 12,9%, encontrando-se em terceiro lugar os grandes grupos 8 – “Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem” e 9 – “Trabalhadores não qualificados” (11,8% ambos).

Por sua vez, em relação às profissões dos pais, vemos que praticamente todos os grupos são também referidos, com a exceção do grande grupo 0 – “Profissões das forças armadas”, do grande grupo 6 – “Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta” e do grupo criado por nós referente às pessoas domésticas. Desta forma, é perceptível que grupos de profissões que lideram são o grande grupo 5 – “Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores” e o grande grupo 7 – “Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices”, ambos com 17,9%. A profissão pertencente ao grande grupo 5 que teve mais referências, oito concretamente, é a de Vendedores. Com duas referências: Cozinheiro e de Guardas da Guarda Nacional Republicana. Referidas apenas uma vez: Porteiro, Agente de Polícia de Segurança Pública, Bombeiro, Vigilante e Auxiliar de educação. Por sua vez, o grande grupo 7 encerra em si as seguintes profissões que foram duas vezes referidas nos questionários: Pintores de construções e trabalhadores similares; e Sapateiro. As profissões referidas apenas uma vez são: Riscador de moldes e cortador, de couros e similares; Assentador de tacos e afagador de madeira; Construtor de casas rudimentares; Bordador; Soldador; Serralheiro de moldes, cunhos, cortantes e similares; Eletricista de construções; Padeiro; Cortador de carne; Confeiteiro; Pedreiro; Montador de tubagens; e Bate-chapa de veículos automóveis. O grande grupo que se segue com maior incidência é o 2 – “Especialistas das atividades intelectuais e científicas” (16,8%), seguido pelo grande grupo 9 – “Trabalhadores não qualificados” (12,6%).

Com a análise destes dados verificou-se, mais uma vez, que as mães tendem a exercer profissões de nível mais superior do que os pais, ou seja, o nível correspondente ao grupo de profissões mais referido para as mães é o nível 4, sendo este o nível máximo<sup>6</sup>. Enquanto o nível de competência mais frequente para os pais é o nível 2, pois é este o nível correspondente aos grandes grupos 5 e 7, onde se encontram a maioria das profissões do progenitor masculino. Todavia, há também uma grande percentagem de mães com profissões do nível 2, uma vez que 25,8% delas tem uma profissão inserida nos grandes grupos 4 e 5, enquanto 16,8% dos pais tem um nível de competência 4, pois têm uma profissão referente ao grande grupo 2. Ademais, averigua-se que ao nível de competência 1, ou seja, o nível correspondente ao grande grupo 9 –

---

<sup>6</sup> Níveis de organização das profissões dos grandes grupos propostos pela CPP/2010 e adotados da Classificação Internacional Tipo de Profissões (CITP/2008).

“Trabalhadores não qualificados”, a diferença entre os progenitores não é significativa, pois 11,8% das mães e 12,6% pais têm uma profissão pertencente a este grupo. Para além disso, há grupos de profissões que são mais direcionados para os pais do que para as mães, como é o caso do grupo 1, 3 e 7, onde há a presença do dobro ou mais dos pais, comparativamente com as mães. Por sua vez, há também profissões mais referidas como sendo a das mães, sendo exemplo o grande grupo 4, onde se encontra em mais do dobro. Inclusive, quando se analisa o número de progenitores desempregados, apesar de poucos, existem mais mães (5,4%) que pais (1,1%).

Analisando agora o número de irmãos das crianças inquiridas, verifica-se que as famílias são pouco numerosas, atendendo a que 21,8% não tem nenhum irmão, 63,4% tem apenas um irmão, 13,8% tem dois irmãos e apenas 1% tem quatro ou mais ( $Mdn = 2^7$ ).

## **2) Atividades de tempo livre, em termos de frequência e preferência**

Os espaços, a forma como as crianças se ocupam e o próprio tempo livre sofreu grandes alterações. Por isso, pretendemos, com a presente investigação, averiguar quais são as atividades que as crianças realizam com mais frequência e, por sua vez, quais são as que mais gostam de realizar durante a semana e o fim de semana.

Com o intuito de perceber quais são as atividades mais realizadas pelas crianças, foi-lhes pedido que indicassem a frequência entre “Sempre”, “Muitas vezes”, “Algumas vezes”, “Raramente” e “Nunca”, com que realizam as atividades indicadas por nós, atividades essas que tanto podem ser realizadas de forma espontânea como podem estar previamente determinadas. As atividades foram organizadas consoante três categorias de tempo livre adaptadas por nós tendo por base as classificações de vários autores apresentados anteriormente (Dumazedier, 2004; Kelly, 1996; Pereira & Neto, 1997, 1999): o lazer puro, o semilazer e o não lazer.

O lazer puro reúne atividades de entretenimento geridas pelo próprio: brincar com os meus amigos; ir ao cinema; estar com a minha família; brincar sozinho/a; usar os *media* (televisão, música, jogos, livros, Internet). O semilazer é composto por atividades que apesar de poderem ser de entretenimento têm outro fim para além desse e obrigações institucionais: praticar uma atividade desportiva; praticar uma atividade artística (ex. tocar um instrumento musical ou dançar); e frequentar o Centro de Atividades de Tempos Livre (CATL) ou o Centro de Estudos (CE). Por fim,

---

<sup>7</sup> Valor com o qual foi codificado o número de irmãos “Um” no programa de análise estatística IBM SPSS.

o não lazer agrupa atividades que, à partida, não têm como fim o entretenimento: fazer os trabalhos de casa e ajudar a família com as tarefas domésticas. De modo a facilitar a apresentação e a análise dos dados tornando-os visualmente mais perceptíveis, aglomerámos as opções “Sempre” com “Muitas vezes” e “Raramente” com “Nunca”, mantendo-se autónoma a opção “Algumas vezes”, apesar de no programa de estatística, IMB SPSS, estas opções terem sido inseridas separadamente. Contudo, por vezes, quando considerado necessário e pertinente iremos descrever e analisar em separado as várias frequências.

Antes de passar à descrição e análise, propriamente dita, considera-se importante referir que para as várias atividades obtivemos diferentes números de respostas válidas. Obtivemos 101 respostas válidas para ir ao cinema; estar com a minha família; brincar sozinho/a; e ajudar a minha família com as tarefas domésticas. Por sua vez, obtivemos 100 respostas válidas para usar os *media*; praticar uma atividade desportiva; praticar uma atividade artística. Por fim, 99 respostas válidas para brincar com os meus amigos; frequentar o CATL ou o CE; e fazer os trabalhos de casa.

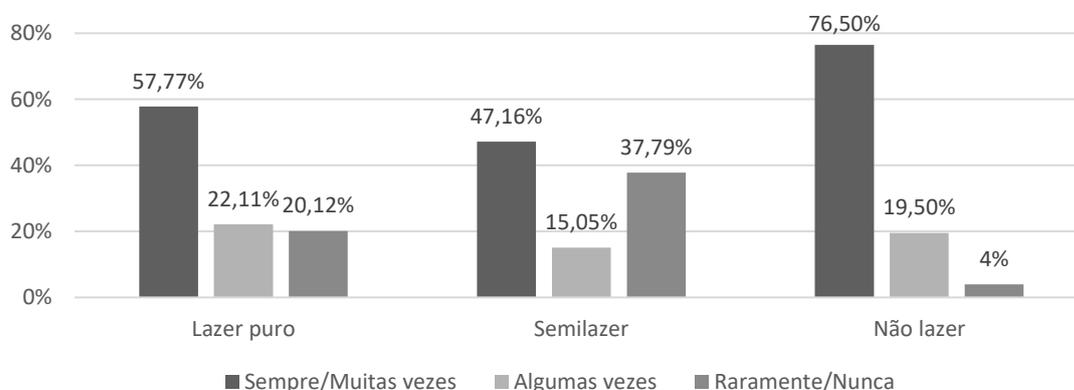
Neste sentido, a atividade mais realizada (Sempre/Muitas vezes) enquadra-se no tempo livre de lazer puro: “Estar com a minha família”, com 94,1% das crianças a realizá-la. Todavia, fazer sempre/muitas vezes os trabalhos de casa, atividade que está inserida na categoria de não lazer, segue-se como sendo a segunda mais realizada (92,9%). Posteriormente, as atividades que se seguem, como terceira e quarta mais realizadas, voltam a fazer parte da categoria de lazer puro: “Brincar com os meus amigos”, com 87,9% e “Usar os *media* (televisão, música, jogos, livros, Internet)”, com 78,8%. Por sua vez, na categoria de semilazer, a atividade mais realizada (Sempre/Muitas vezes) é praticar uma atividade desportiva (68,0%). Por fim, seguem-se atividades como ajudar sempre/muitas vezes a família nas tarefas domésticas (61,0%), pertencente à categoria de não lazer; e praticar uma atividade artística (53,0%), pertencente à categoria de semilazer.

No que diz respeito à atividade menos realizada (Raramente/Nunca), a que lidera pertence ao tempo livre de semilazer: “Frequentar o CATL ou o CE” com 69,7%. Contudo, atividades pertencentes ao lazer puro como “Ir ao cinema” com 51,5% e “Brincar sozinho/a” com 45,5% também se encontram entre as menos realizadas. Considerou-se pertinente separar o “Raramente” do “Nunca” para salientar que 62 crianças referem nunca frequentar o CATL ou CE (7 raramente), 5 crianças nunca vão ao cinema, sendo que 47 raramente o faz e 20 crianças

dizem nunca brincarem sozinhas, enquanto 26 diz raramente o fazer. Para além disto, concluiu-se que as atividades que menos foram assinaladas como sendo realizadas “Raramente” ou “Nunca” são as seguintes: brincar com os amigos (2%); estar com a minha família (0%); usar os *media* (1%); fazer os trabalhos de casa (2%); ajudar a minha família com as tarefas domésticas (5,9); e praticar uma atividade desportiva (10%).

Desta forma, com os dados que temos, e sabendo que esta conclusão pode não ser significativa, pelo facto de não termos disponibilizado às crianças o mesmo número de atividades para as três formas de tempo livre, considera-se pertinente apontar que a forma de tempo livre assinalado mais expressivamente com as frequências “Sempre” e “Muitas vezes” é, de forma decrescente, o não lazer, o lazer puro e o semilazer. Evidencia-se que para o lazer puro foram tomadas como válidas 502 respostas (de 505 no total), para o semilazer 299 (de 303) e para o não lazer 200 (de 202). Estes números de respostas foram obtidos através da soma das respostas de todas as atividades que pertencem a cada uma das três categorias de tempo livre. No gráfico (gráfico 3) seguinte as três categorias são analisadas separadas umas das outras, tentando neutralizar o efeito do número diferente de atividades nelas inseridas.

**Gráfico 3 - Frequência do lazer puro, do semilazer e do não lazer**



Através da tabela 5 verifica-se que as atividades realizadas com mais frequência são estar com a família, seguida de fazer os trabalhos de casa, brincar com os amigos, usar os *media*, praticar uma atividade desportiva, ajudar nas tarefas domésticas e praticar uma atividade artística (atividades realizadas sempre/muitas vezes por mais de 50% das crianças). As atividades realizadas raramente ou nunca por mais 50% das crianças são, por ordem decrescente, frequentar o CATL ou o CE e ir ao cinema. Salienta-se que o brincar sozinho/a, como já foi referido, é uma atividade que reúne a maioria das respostas na opção raramente/nunca, no entanto, não reúne metade da amostra nesta opção nem em nenhuma outra: 2% diz brincar sempre sozinhas; 29,7%

algumas vezes; 22,8% muitas vezes; 25,7% raramente; e 19,8% nunca. Desta feita, as atividades que são mais frequentemente realizadas pelas crianças estão divididas entre atividades que se caracterizam pela espontaneidade sem objetivos pré-definidos nem horários específicos e atividades que se caracterizam pela organização e exigências específicas. Isto é, pelos resultados obtidos as crianças ocupam o seu tempo de forma semelhante entre estes dois tipos de atividades.

**Tabela 5** - Frequência das atividades de tempo livre

		<b>Sempre/ Muitas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Raramente/ Nunca</b>
Lazer puro	Estar com a minha família	<b>95</b>	6	0
	Brincar com os meus amigos	<b>87</b>	10	2
	Usar os <i>media</i>	<b>78</b>	21	1
	Brincar sozinho/a	25	30	<b>46</b>
	Ir ao cinema	5	44	<b>52</b>
Semilazer	Praticar uma atividade desportiva	<b>68</b>	22	10
	Praticar uma atividade artística	<b>53</b>	13	34
	Frequentar o CATL ou o CE	20	10	<b>69</b>
Não lazer	Fazer os trabalhos de casa	<b>92</b>	5	2
	Ajudar nas tarefas domésticas	<b>61</b>	34	6

Os algarismos a negrito referem-se aos valores mais elevados de cada linha.

De seguida, de modo a auxiliar e aprofundar a questão analisada acima perguntou-se às crianças se estavam inscritas em mais alguma atividade ou desporto fora de casa, ao que 72,7% crianças responderam que sim e 27,3% disseram que não (a resposta de duas crianças foi considerada inválida). Todas as atividades disponibilizadas no questionário para as crianças assinalarem foram selecionadas, sendo que com percentagens diferente: natação (22,8%); música (22,8%); futebol (20,8%); escutismo (15,8%); e dança (14,9%). Desta forma, averigua-se que, aproximadamente,  $\frac{3}{4}$  das crianças realiza, no seu tempo livre, uma ou mais atividades extracurriculares, algo que já era perceptível através da tabela 6, pois 68% das crianças realizam na frequência de sempre a muitas vezes atividades desportivas e 53% das crianças, na mesma frequência, praticam atividades artísticas.

Na pergunta supracitada, para além das opções disponibilizadas referentes a atividades, incluímos também a opção “Outra”, sendo que 35 crianças a assinalaram. Assim sendo, as atividades referidas nesta questão de resposta aberta são, sobretudo, de índole física/desportivas que se traduzem em 25 referências: *badminton* (7); karaté (5); equitação (3); atletismo (3); kung-

fu (2); e com 1 referência: golfe; andebol; correr; escola de patins; e *rugby*. Houve ainda 8 referências para atividades intelectuais e artísticas: tendo o teatro 3 referências; e apenas 1 referência as seguintes atividades: Cambridge School; xadrez; grupo coral; guitarra e aulas de piano. Por fim, 7 referências da catequese que se insere na categoria de atividades sociais e lúdicas.

A escolha de algumas destas atividades, pelo que foi possível apurar depende do género da criança. É de salientar que são aqui apresentados apenas os testes de associação relativos ao futebol e dança, porque não se verificou associação significativa entre o género e as restantes atividades ( $p \leq 0,05$ ). Para nos certificarmos se há associação entre o género dos participantes e as escolhas das atividades de tempos livres, neste caso a escolha de realizar futebol e dança, optou-se por utilizar o teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), uma vez que se pretende analisar a associação entre duas variáveis nominais. Assim sendo, há uma associação significativa entre o género da criança e a escolha da atividade de tempo livre futebol,  $\chi^2(1) = 21,581$ ,  $p = 0,000$ . Enquanto no género masculino, a maioria (41,3%) dos indivíduos refere realizar esta atividade, no género feminino, a maioria (96,4%) das participantes refere que não a realiza. Quanto à dança verificou-se que existe também uma associação significativa entre o género e a escolha desta atividade de tempo livre,  $\chi^2(1) = 14,734$ ,  $p = 0,000$ . Neste caso não há nenhum rapaz que tenha a dança como atividade, enquanto 27,3% das raparigas a realiza.

Com o intuito de compreender e aprofundar o conhecimento sobre as ocupações de tempo livre das crianças, perguntou-se quais são as atividades (no máximo duas) que este público mais gosta de realizar durante a semana e durante o fim de semana, dando, portanto, ênfase às preferências das crianças e não à frequência. As atividades referidas pelos participantes, na pergunta 8 de resposta aberta (durante o fim de semana, com 100 respostas válidas para a 1.ª e 2.ª alíneas) e na pergunta 9 (durante a semana, com 101 respostas válidas para a 1.ª alínea e 98 para a 2.ª alínea), foram agrupadas em atividades físicas/desportivas; atividades intelectuais/artísticas; atividades sociais/lúdicas e atividades mediáticas. Esta categorização foi realizada com base na literatura e outros estudos semelhantes a este, seguindo-se também as condições apontadas por Dumazedier (2004) para classificar cientificamente atividades. Evidencia-se que tendo em conta os objetivos do estudo, considerou-se importante criar a categoria de atividades mediáticas, embora se saiba que as atividades aqui inseridas não são exclusivas desta categoria e possam também pertencer à categoria de atividades sociais/lúdicas ou à categoria de atividades intelectuais e artísticas. Inclusive, expõe-se que analisaremos em separado as atividades

mencionadas na primeira e segunda alínea de cada pergunta, pois considera-se que a primeira atividade mencionada pela criança poderá ser aquela que mais prefere, apesar de não termos solicitado aos participantes que ordenassem as atividades por ordem de preferência.

Assim sendo, durante a semana o grupo de atividades preferidas das crianças, mencionado na primeira alínea (questão 9, alínea 1), foi o grupo de atividades intelectuais/artísticas com 26 referências (25,7%), ficando acima do grupo de atividades mediáticas e do grupo de atividades sociais/lúdicas apenas por 1 referência. Por sua vez, o mais mencionado na segunda alínea (questão 9, alínea 2), foi o grupo de atividades mediáticas, com 37 referências (37,8%). Durante o fim de semana o grupo mais mencionado na primeira alínea (questão 8, alínea 1) corresponde ao grupo de atividades físicas/desportivas (38 refs., 38,0%), porém não se mantém como grupo mais mencionado na segunda alínea (questão 8, alínea 2), passando a vez para o grupo de atividades sociais/lúdicas, com 39 referências (39,0%). Percebeu-se, por isso, que as atividades que as crianças mais gostam de realizar, independentemente, de ser durante a semana ou durante o fim de semana e de ter sido mencionada na primeira ou na segunda alínea, são atividades de natureza física/desportiva (62 refs.); social/lúdica (59 refs.); e mediática (59 refs.) (tabela 6).

**Tabela 6** - Atividades de tempos livres preferidas

		<b>Durante a semana</b>	<b>Durante o fim de semana</b>	<b>Total</b>
Referidas na 1.ª alínea	Atividades físicas/desportivas	24	<b>38</b>	<b>62</b>
	Atividades intelectuais/artísticas	<b>26</b>	10	36
	Atividades sociais/lúdicas	25	19	44
	Atividades mediáticas	25	33	58
Referidas na 2.ª alínea	Atividades físicas/desportivas	19	21	40
	Atividades intelectuais e artísticas	20	16	36
	Atividades sociais/lúdicas	20	<b>39</b>	<b>59</b>
	Atividades mediáticas	<b>37</b>	22	<b>59</b>

Os algarismos a negrito referem-se aos dois valores mais elevados de cada coluna.

É também pertinente referir que as atividades intelectuais/artísticas são as atividades que mais decrescem significativamente das realizadas durante o fim de semana para realizadas durante a semana, ou seja, são mais vezes mencionadas como sendo as preferidas para realizar durante a semana, havendo uma diferença de 20 referências. Por outro lado, as atividades

físicas/desportivas e as sociais/lúdicas são mais mencionadas durante o fim de semana. Quanto às atividades mediáticas, o número de vezes que são mencionadas não é muito diferente entre a semana e o fim de semana (são referidas apenas menos 7 vezes durante o fim de semana).

Analisando as atividades em específico, inseridas em cada grupo de atividades, os dados do questionário revelam que, durante a semana, as atividades que se destacam no grupo de físicas/desportivas, com 5 ou mais referências são: jogar futebol (13); natação (7); e andar de bicicleta (5). Relativamente às atividades mais referidas do grupo de atividades intelectuais/artísticas são: dançar (13); estudar (12); ler (9). Por sua vez, a atividade de índole social/lúdica mais referida, com 39 referências, é brincar/conviver com amigos, família, vizinhos e animais ou brincar sozinho, sendo que, das crianças que mencionam com quem brincam, 3 dizem brincar sozinhas (por exemplo no quarto ou a andar de baloiço), 17 brinca com os amigos, 8 com os irmãos ou familiares, 5 com os seus animais e 1 criança diz brincar com o seu vizinho. Finalmente, as atividades mediáticas com mais referências são jogar jogos e ver televisão, ambas com 25 referências, e usar o telemóvel é referido 5 vezes. É de salientar que, à exceção de 6 crianças, todas disseram com que equipamento preferem jogar: telemóvel (10), *tablet* (1), computador (6), consola (2).

Quanto às atividades realizadas durante o fim de semana, as que mais se destacam no grupo de físicas/desportivas são: jogar futebol (18); andar de bicicleta (12); andar de patins (9); e natação (5). Realidade muito semelhante ao que acontece durante a semana, sendo que ao fim de semana em vez de praticarem, com mais frequência, a natação, surge com mais referências andar de patins. Por sua vez, a atividade que se destaca do grupo de atividades intelectuais/artísticas, com 8 referências, é dançar. No grupo de atividades sociais/lúdicas, à semelhança do que acontece durante a semana, brincar/conviver com amigos, família, vizinhos e animais ou brincar sozinho (33) é a atividade referida mais vezes como sendo a preferida, seguida de passear com a família (18). Por fim, no que concerne ao grupo de atividades mediáticas, jogar jogos é o mais referido (25), sendo que é especificado pela maioria das crianças, à exceção de 4, qual o equipamento que utilizam para o fazer: telemóvel (6), *tablet* (3), computador 10, consola (2). De seguida, o que as crianças mais gostam de fazer é ver televisão (14), usar o telemóvel (6) e ver vídeos, filmes e/ou séries (5). Para além destas atividades, foram ainda referidas 5 outras atividades, duas para a pergunta referente ao fim de semana: descansar (1) e tarefas domésticas (1). E três para a pergunta referente à semana: ajudar o avô (1), descansar (1) e ajudar a mãe (1).

Estas atividades como foram referidas apenas uma vez e não pertencem a nenhuma das quatro categorias de atividades estabelecidas, inserimo-las na categoria “outras atividades”.

As atividades correspondentes aos 4 grupos de atividades referidas menos de 5 vezes encontram-se na tabela 7, sendo que na presente tabela não foram divididas em atividades realizadas durante a semana e durante o fim de semana, por isso, com a junção dos dois períodos há atividades que passaram a ser referidas 5 vezes.

**Tabela 7** - Atividades de tempos livres referidas menos de 5 vezes pelas crianças

	<b>Atividades físicas/desportivas</b>	<b>Atividades intelectuais/artísticas</b>	<b>Atividades sociais/lúdicas</b>	<b>Atividades mediáticas</b>
4 a 5 refs.	Caminhar (5); Andar de patins (4); Praticar desporto (4); Correr (4)	Cantar (4); Ler (4)	Escutismo (5)	Ouvir música (5)
2 a 3 refs.	<i>Badminton</i> (2); Karaté (2); Kung-fu (2); Andar de hoverboard (2); Equitação (2)	Ginástica artística/acrobática (3); Estudar (3); Tocar um instrumento (piano; violino) (3)	Passear com a família (2); Ir às compras com a minha família (2); Ver futebol (2)	Usar o computador (3)
1 ref.	Fazer <i>parkour</i> ; Voleibol; Andar de skate; Jogar golfe; Jogar matraquilhos	Grupo coral; Atividades artísticas; Fazer bolos; Tentar fazer arte, ex.: casa das bonecas; Desenhar; Fazer os trabalhos de casa; Estudar música; Teatro; Pintar; Fazer os trabalhos de casa; Cambridge School; Escola virtual; Ir à escola	Catequese; Sair com os amigos; Ir ao shopping com as amigas	Falar com os amigos pela Internet; Usar o telemóvel; Usar o <i>tablet</i> ; Fazer trabalhos de pesquisa; Ir ao cinema

### 3) Hábitos de consumo mediático

#### 3.1. Acesso e uso dos *media*

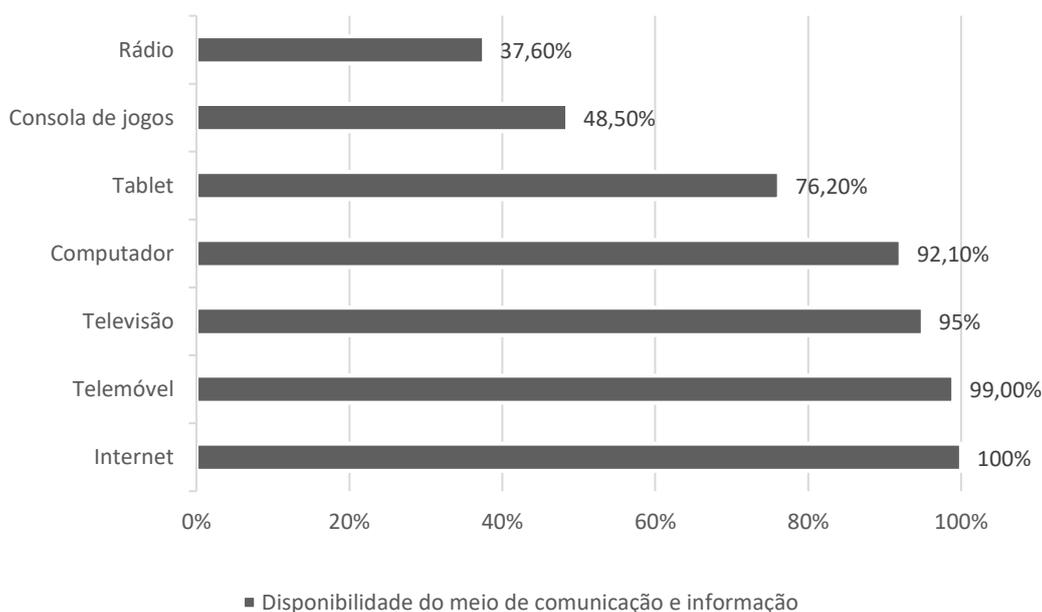
Ter acesso a determinados meios de comunicação e informação pode não significar que sejam frequentemente usados. Nesta medida, com este estudo procurou-se perceber a que meios as

crianças têm acesso e com que frequência (“Sempre”, “Muitas vezes”, “Algumas vezes”, “Raramente” e “Nunca”) os utilizam. Para uma melhor análise, tal como aconteceu com outros dados, procedeu-se à junção da opção “Sempre” com “Muitas vezes” e “Raramente” com “Nunca”.

Pela análise dos dados (gráfico 4) (em 101 respostas válidas) a maioria das crianças tem, em casa, acesso aos meios que incluímos na pergunta, realçando-se o acesso à Internet, que alcança todas as crianças inquiridas (100%); ao telemóvel, ao qual apenas uma criança não tem acesso (99,0%); à televisão, que alcança uma percentagem de 95,0%; ao computador, que regista 92,1% de respostas; e ao *tablet*, meio que 76,2% tem ao seu dispor. Mais de metade das crianças inquiridas tem acesso aos meios referidos, situação que apenas não se verifica para a consola de jogos (48,5%, das crianças têm-na ao seu dispor) e para a rádio (37,6%, das crianças têm-no ao seu dispor), uma vez que menos de metade dos participantes não tem acesso a estes meios

Com a análise destes dados percebeu-se que existe uma associação de influência significativa entre o género e o acesso aos meios. Para averiguar o nível de significância realizou-se o teste de associação do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), uma vez que se pretendeu analisar a associação entre duas variáveis nominais. Desta forma, comprova-se que apenas o acesso à consola de jogos apresentou uma relação de significância entre o género: 71,7% dizem ter acesso a este dispositivo, e 70,9% das raparigas diz não a ter acesso ( $\chi^2(1) = 18,241, p = 0,000$ ).

**Gráfico 4 - Acesso aos meios de comunicação e informação**



Para compreendermos de que maneira o acesso a estes meios influencia o uso dos mesmos, questionámos as crianças sobre a frequência com que os usam. Como já referido, a frequência encontra-se dividida em “Sempre/Muitas vezes”, “Algumas vezes” e “Raramente/Nunca”.

Primeiramente tem-se como necessário referir o número de respostas válidas para cada equipamento. Assim, para o telemóvel, o *tablet*, a consola de jogos e a Internet foram tomadas como válidas 101 respostas. Por sua vez, para o rádio e computador assumiu-se como válidas 100 respostas. Por fim, foram consideradas 99 respostas válidas para a televisão.

Pela análise do gráfico 5 a Internet, o telemóvel e a televisão são os meios mais frequentemente utilizados pelos participantes, pois também são os que mais têm ao seu dispor. Assim sendo, a Internet é sempre/muitas vezes utilizada por 89,1% das crianças, algumas vezes por 10,9%, sendo que nenhuma criança assinala a opção “Raramente” ou “Nunca” no que concerne ao usufruto da Internet (*Mdn* = 1<sup>8</sup>). Quanto ao telemóvel a grande maioria das crianças também o utiliza sempre/muitas vezes (83,2%), enquanto 12,9% o utiliza só algumas vezes e uma ínfima quantidade de crianças, 3%, diz raramente/nunca o utilizar (2% “Raramente”; 1% “Nunca”) (*Mdn* = 2<sup>9</sup>). Por sua vez, a televisão é sempre/muitas vezes visionada por 69,7% das crianças, algumas vezes por 26,3% e raramente/nunca por 4% (4% “Raramente”; 0% “Nunca”) (*Mdn* = 2).

Passando a analisar os equipamentos usados sempre/muitas vezes por menos de metade das crianças, salienta-se que o computador, apesar de ser um meio referido por 93 das crianças como estando ao dispor das mesmas, não é o mais frequentemente utilizando, sendo utilizado sempre/muitas vezes por 40 crianças (39,6%), algumas vezes por 34 (33,7%) e raramente/nunca por 25 (24,8%) (20% “Raramente”; 5% “Nunca”) (*Mdn* = 3<sup>10</sup>). Com o *tablet* acontece algo semelhante, apesar de estar ao dispor de 77 crianças, só 28,7% delas afirmam utilizá-lo sempre/muitas vezes, enquanto 36,6% utiliza-o algumas vezes e de 31,7% raramente/nunca o utiliza (21,8% “Raramente”; 9,9% “Nunca”) (*Mdn* = 3).

Os dispositivos menos utilizados (raramente/nunca) pelas crianças são aqueles a que também têm menos acesso: a consola de jogos e o rádio, sendo pertinente apontar que, analisando em separado a opção “Nunca” da “Raramente”, 33,7% crianças dizem nunca utilizar a consola de jogos e 36% dizem nunca utilizar o rádio. Desta feita, a consola de jogos é raramente/nunca por

---

<sup>8</sup> Valor com o qual foi codificada a frequência “Sempre” no programa de análise estatística IBM SPSS.

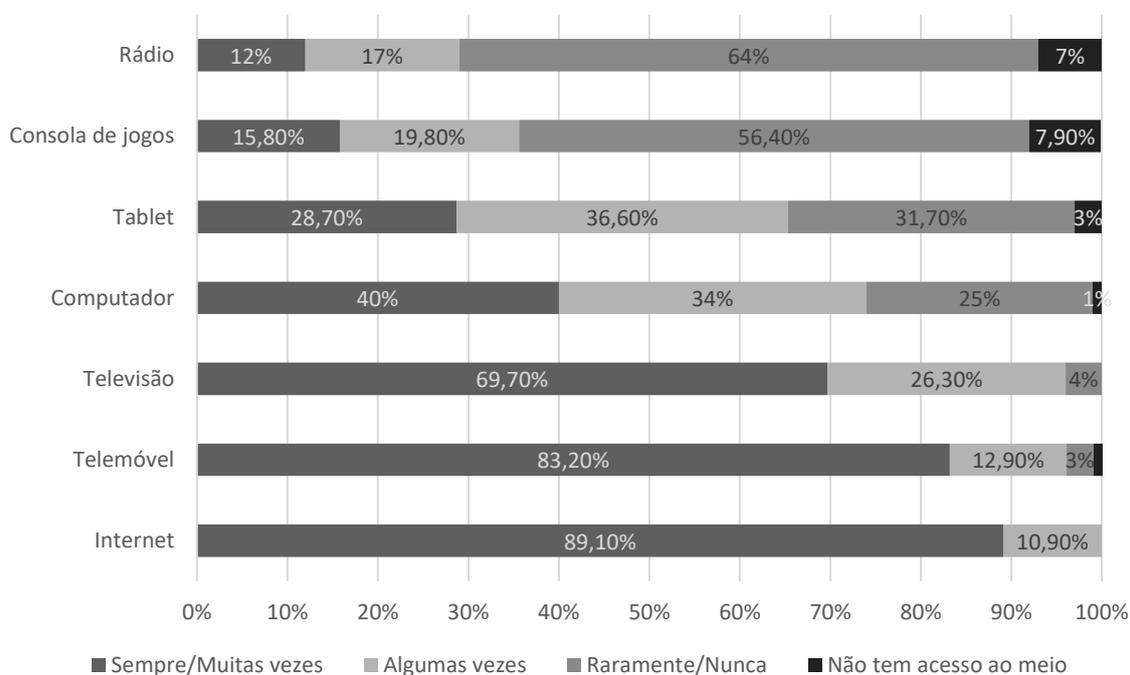
<sup>9</sup> Valor com o qual foi codificada a frequência “Muitas vezes” no programa de análise estatística IBM SPSS.

<sup>10</sup> Valor com o qual foi codificada a frequência “Algumas vezes” no programa de análise estatística IBM SPSS.

56,4% crianças, sendo que 15,8% a utilizam sempre/muitas vezes e 19,8% só algumas vezes ( $Mdn = 4^{11}$ ). O mesmo acontece com a utilização do rádio, 11,9% das crianças utilizam-no sempre/muitas vezes, 16,8% utilizam-no algumas vezes e 63,4% utilizam-no raramente/nunca ( $Mdn = 4$ ).

Como acima foi referido, existe uma associação de influência significativa entre o género e a disponibilidade dos meios, mais concretamente a consola de jogos e, por sua vez, existe também uma relação de associação entre a frequência de utilização deste mesmo equipamento e o género. Mais uma vez, o teste de associação utilizado foi o teste de Qui-quadrado ( $\chi^2$ ), pois se pretendeu analisar a associação entre uma variável nominal e uma variável ordinal. Realça-se desde já que para a frequência de utilização de todos os outros meios não se verificou uma associação de significância com o género. Assim sendo, concluímos que a frequência de utilização da consola de jogos apresentou uma relação de significância entre o género, sendo esta sempre (13,0%) e muitas vezes (17,4%) (sempre/muitas vezes = 30,4%) utilizada pelos rapazes e raramente (25,5%) e nunca (45,5%) (raramente/nunca = 71%) utilizada pelas raparigas ( $\chi^2(1) = 17,671, p = 0,003$ ).

**Gráfico 5** - Frequência do uso dos meios de comunicação e informação



<sup>11</sup> Valor com o qual foi codificada a frequência "Raramente" no programa de análise estatística IBM SPSS.

A partir de agora, tendo por base que equipamentos as crianças têm ao seu dispor e com que frequência os utilizam, centrar-nos-emos nos videojogos, na Internet e na televisão, visto que são estes os meios que mais ilustram o contacto das crianças com os *media*. Procurou-se assim, perceber quais são os principais equipamentos eletrónicos para jogar e aceder à Internet; quanto tempo em média as crianças jogam, estão na Internet e veem televisão; quais são as atividades que realizam aquando a utilização da Internet; que jogos gostam de jogar, que mais gostam de fazer na Internet e que mais gostam de ver na televisão; e qual a importância dos *media* para este público.

### **3.2. Equipamentos utilizados para jogar videojogos e usufruir da Internet**

Com o intuito de se obter informação sobre que equipamentos as crianças mais frequentemente utilizam para jogarem, pediu-se-lhes para assinalar os dois mais usados de entre o telemóvel, o *tablet*, o computador e a consola de jogos. É de referir que algumas crianças assinalam mais de dois equipamentos e outras menos de dois, todavia considerou-se tais respostas como válidas, pois assumiu-se que os utilizam com o mesmo nível de frequência.

Desta feita, o equipamento mais utilizado pelas crianças para jogar, com 101 respostas válidas, é o telemóvel (82,2%), sendo que mais de metade das crianças referem utilizá-lo como o principal equipamento para jogar, seguindo-se o computador (45,5%), a consola de jogos (33,7%) e, por fim, o *tablet* (32,6%).

Relativamente ao acesso à Internet, perguntou-se também quais são os principais equipamentos utilizados para tal. Verificou-se, mais uma vez, que é o telemóvel o meio mais usado, com 82,2% das crianças a assinalá-lo. Por sua vez, o computador é utilizado para aceder à Internet por 41,6% das crianças e o *tablet* por 27,7%.

Conclui-se, assim, que o telemóvel é o meio mais frequentemente usado tanto para aceder à Internet como para jogar, seguindo-se o computador.

### **3.3. Tempo de usufruto dos meios de comunicação e informação**

#### **3.3.1. Videojogos**

Jogar videojogos, durante a semana (com 97 respostas válidas), ocupa em média 30 minutos do tempo livre das crianças, pois é este o tempo mais assinalado, 33% das crianças o assinalam, enquanto 17,5% das crianças diz jogar 1 hora, 7,2% diz jogar 2 horas, 2,1% joga 3 horas e 3,1% joga 4 horas ou mais ( $Mdn = 2^{12}$ ). É de referir que, num total de 25,8% das crianças a assinalarem a opção “Não jogo”, 22 destas crianças que dizem não jogar videojogos durante a semana, jogam durante o fim de semana. Ademais, num total de 11,3% das crianças que diz não saber por quanto tempo jogam, 4 delas apesar de não saberem esse tempo para durante a semana, sabem dizer por quanto tempo jogam ao fim de semana.

Por sua vez, durante o fim de semana (com 96 respostas válidas) a mediana de tempo a jogar está nas 2 horas, com 19,8% das crianças a assinalá-la, sendo também esta a percentagem para 1 hora de jogo. O tempo que se segue com mais crianças a referi-lo corresponde aos 30 minutos (18,8%), não estando muito longe das 4 horas ou mais (11,5%). De seguida, e com um aumento comparativamente ao número de referências durante a semana, encontra-se o jogar por 3 horas (8,3%) ( $Mdn = 3^{13}$ ). Salienta-se que, numa percentagem de 6,3% dos participantes, só 3 crianças não jogam durante o fim-de semana, jogando apenas durante a semana e que, num total de 15,6% de crianças que dizem não saber o tempo que gastam a jogar, 8 sabem dizer quanto tempo jogam à semana, apesar de não saberem quanto tempo jogam durante o fim de semana.

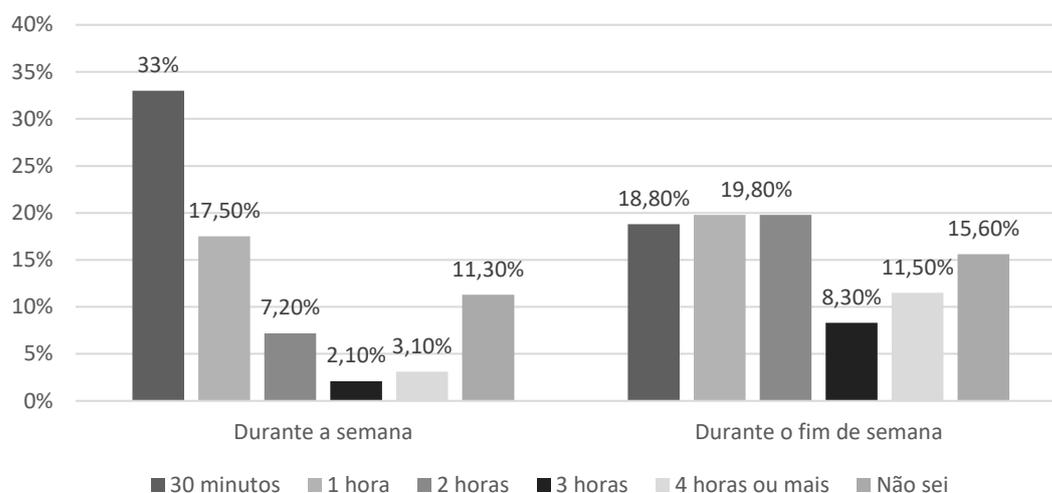
Averigua-se assim que o fim de semana é o período em que mais crianças (19) crianças dizem jogar, sendo também aquele que, em média, jogam durante mais tempo (gráfico 6). Ao fim de semana, comparativamente com o tempo referido durante a semana, os 30 minutos a jogar são menos referidos (menos 14 crianças o referem) enquanto para as opções acima de 1 hora a jogar, o número de referências aumenta, sendo o aumento mais expressivo para a opção “1 hora” (mais 12 crianças) e a opção “4 horas ou mais” (mais 8 crianças). Inclusive, 7 das crianças não sabem dizer quanto tempo jogam em média à semana e ao fim de semana e apenas 3 crianças referem que nunca jogam em nenhuma altura da semana ou fim de semana.

---

<sup>12</sup> Valor com o qual foi codificada a frequência “1 hora” no programa de análise estatística IBM SPSS.

<sup>13</sup> Valor com o qual foi codificada a frequência “2 hora” no programa de análise estatística IBM SPSS.

**Gráfico 6 - Tempo a jogar videojogos**



### 3.3.2. Internet

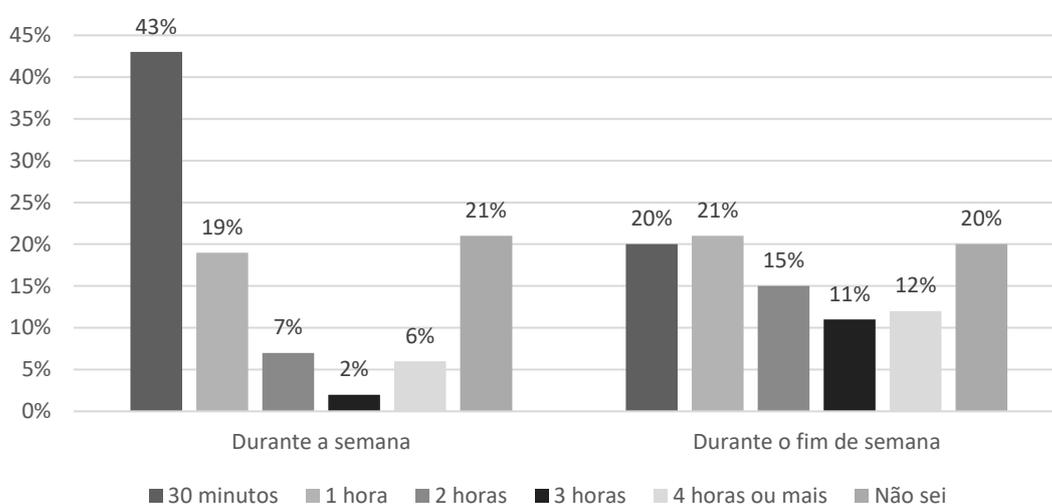
Relativamente ao tempo utilizado para estar na Internet durante a semana (com 100 respostas válidas), 43% das crianças gasta 30 minutos; 19% utiliza-a durante 1 hora; 7% durante 2 horas; 2% durante 3 horas e 6% durante 4 horas ou mais ( $Mdn = 2$ ). Note-se que 5 crianças (inseridas nos 21% que assinalou a opção “Não sei”) não souberam dizer por quanto tempo utilizam a Internet durante a semana, contudo conseguiram quantificar esse tempo para o fim de semana. Para além disto, 2 crianças (2%) referem não utilizar a Internet durante a semana, sendo que uma delas menciona o tempo de utilização durante o fim de semana, enquanto a outra diz não saber.

Durante o fim de semana, à semelhança do que acontece com jogar jogos, o tempo a utilizar a Internet também. Numa amostra de 100 respostas válidas, o tempo mais assinalado pelas crianças para usarem a Internet refere-se a 1 hora de utilização (21%), não sendo, todavia, grande a diferença para a opção de 30 minutos (20%). De seguida, 15% das crianças dizem utilizar a Internet por 2 horas, 11% dizem fazê-lo por 3 horas e 12% delas fá-lo por 4 horas ou mais ( $Mdn = 3$ ). Acrescenta-se que, dos 20% de crianças que assinalou não saber o tempo de utilização da Internet para o fim de semana, 4 delas conseguiram-no dizer para a semana, sendo que houve 1 criança que afirmou não utilizar a Internet durante o fim de semana.

Assim sendo, é possível afirmar que todas as crianças utilizam a Internet seja só à semana ou só ao fim de semana e que, como acontece com o tempo gasto a jogar, o tempo a ver televisão, em média, também aumenta consideravelmente com a chegada do fim de semana, sendo este

aumento mais significativo para as 2 horas de utilização da Internet (mais 8 crianças o assiná-la) e para as 3 horas de utilização (mais 9 crianças o refere), diminuindo assim a referência da opção 30 minutos (menos 23 crianças o refere). Há também um aumento do número de crianças que refere consumir 4 horas ou mais do seu tempo livre na Internet (mais 6 crianças). Ou seja, ao fim de semana as crianças passam, em média, mais tempo a ver televisão do que à semana (gráfico 7). Contudo, 16 crianças apontaram não saber, quer à semana quer ao fim de semana, por quanto tempo estão na Internet.

**Gráfico 7 - Tempo de utilização da Internet**



### 3.3.3. Televisão

Quanto à atividade ver televisão, os dados (gráfico 8) revelam que, durante a semana, com 100 respostas válidas, 30 minutos é o tempo gasto a ver televisão mais referido pelas crianças, sendo referido por 37% dos participantes. De seguida, 29% das crianças referem ver televisão por 1 hora e 12% por 2 horas. De forma menos expressiva estão as opções “3 horas”, assinalada por 4% das crianças e “4 horas ou mais”, tempo assinalado por 2% das crianças ( $Mdn = 2^{14}$ ). É de referir que 2 crianças (que estão entre os 15% assinalaram “Não sei”) apesar de não saberem dizer o tempo que veem televisão durante a semana, souberam dizê-lo para o fim de semana.

Ao fim de semana, à semelhança do que acontece com a prática de jogar jogos e utilizar a Internet, o tempo a ver televisão também aumenta, comparativamente com a média de tempo gasto à semana. O tempo gasto nesta atividade mais vezes referido, com 101 respostas válidas,

<sup>14</sup> Valor com o qual foi codificada a frequência “1 hora” no programa de análise estatística IBM SPSS.

corresponde a 2 horas, tendo sido assinalado por 24,8% das crianças. Segue-se, não muito longe, a opção “1 hora”, referida por 21,8% das crianças, a opção “3 horas”, referida por 13,9% das crianças, a opção “30 minutos”, com 9,9% das crianças a assinalá-la e, por fim, com 6,9% das crianças na opção “4 horas ou mais” ( $Mdn = 3^{15}$ ). Evidencia-se que 4 crianças (dos 16,8% que assinalou “Não sei), não souberam dizer por quanto tempo veem televisão ao fim de semana, apesar de conseguirem dizer o tempo que veem televisão durante a semana.

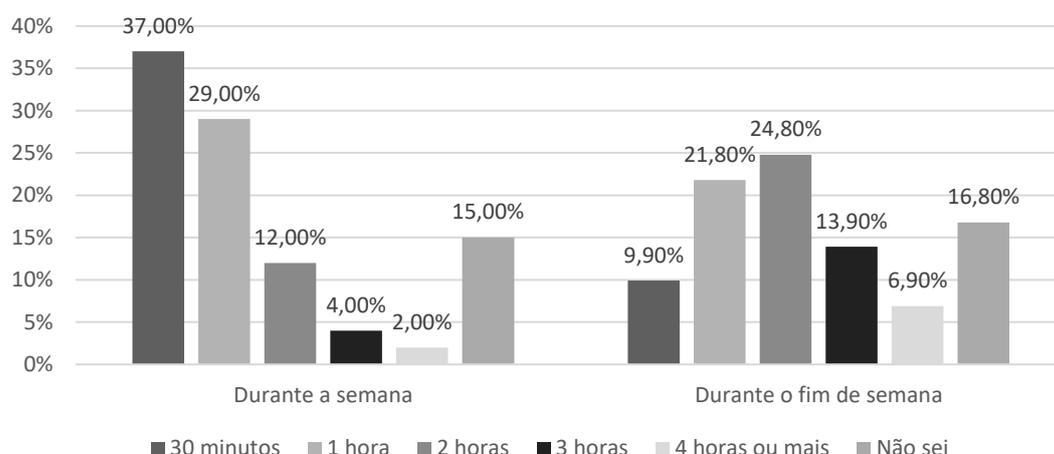
Desta forma, concluímos que, mais uma vez, é ao fim de semana que as crianças mais ocupam o seu tempo com atividades mediáticas, não sendo o ver televisão exceção. Comparando o número de crianças que selecionou cada opção de tempo, em função de ser durante a semana ou durante o fim de semana, realça-se que as opções que sofreram um aumento mais expressiva foram a opção “2 horas”, que obteve mais 13 respostas para o período de fim de semana; e a opção “3 horas”, assinalada por mais 10 crianças para o mesmo período. Consequentemente, menos 27 crianças assinalam a opção “30 minutos” a ver televisão ao fim de semana. Por sua vez, a opção “1 hora” também aumentou, tendo sido referida por mais 7 crianças, assim como a opção “4 horas ou mais”, com mais 5 respostas.

Para além disto, verificou-se que todas as crianças inquiridas veem televisão, sendo que apenas 1 (1%) não vê durante a semana, apesar de ver ao fim de semana; 6 (5,9%) não veem ao fim de semana, mas fazem-no à semana. 13 crianças não souberam dizer por quanto tempo veem televisão, assinalando a opção “Não sei” para durante a semana e para durante o fim de semana. É necessário notar que anteriormente se concluiu que havia 5 crianças que não tinham televisão ao seu dispor, todavia, os presentes dados revelam que todas as crianças veem televisão. A discordância destes dados poderá justificar-se pelo facto de algumas crianças, apesar de terem televisão em casa, não poderem ver sem a autorização dos progenitores, não estando, por isso, totalmente ao seu dispor. Ou pelo facto de algumas crianças poderem aceder a este equipamento noutros locais, caso não o tenham em casa, em casa de outros familiares, como os avós e tios.

---

<sup>15</sup> Valor com o qual foi codificada a frequência “2 horas” no programa de análise estatística IBM SPSS.

**Gráfico 8 - Tempo a ver televisão**



Comparando o tempo gasto com as atividades mediáticas: jogar jogos, usar a Internet e ver televisão (tabela 8), verifica-se que a duração mais referida pelas crianças para jogar videojogos e usar a Internet são os 30 minutos. Por sua vez, no momento de verem televisão, a maioria das crianças afere ocupar-se com este meio cerca de 1 hora. Os dados aqui apresentados permitem verificar que a televisão é o meio de informação e comunicação com o qual as crianças mais se ocupam durante a semana e o fim de semana. Por conseguinte, ao analisarmos as outras opções de tempo realça-se como o ato de ver televisão é o predominante, pelo menos, em relação ao jogar videojogos e usar a Internet. Isto porque, como é visível na tabela, as opções “1 hora”, “2 horas” e “3 horas” reúnem um maior número de crianças quando a atividade é ver televisão. Desta forma, é a ver televisão que as crianças mais ocupam o seu tempo, seguindo-se usar a Internet e, depois, jogar videojogos.

**Tabela 8 - Tempo ocupado com as atividades mediáticas**

	<b>30 minutos</b>	<b>1 hora</b>	<b>2 horas</b>	<b>3 horas</b>	<b>4 horas ou mais</b>
Jogar videojogos	50	36	26	10	14
Usar a Internet	<b>63</b>	40	22	13	<b>18</b>
Ver televisão	47	<b>49</b>	<b>37</b>	<b>18</b>	9

Os algarismos a negrito referem-se aos valores mais elevados de cada coluna.

### **3.4. Atividades realizadas na Internet**

Sabendo que Internet é um dos meios mais utilizados pelas crianças, parece pertinente perguntar-lhes quais são as atividades que aí realizam, do leque indicado.

Com a questão 19 obtiveram-se 101 respostas válidas para jogar jogos; consultar as redes sociais; falar com os amigos e/ou familiares (por ex.: Skype, Facebook); pesquisar para trabalhos de casa; e procurar e ver imagens/fotografias. Obteve-se 100 respostas válidas para ouvir músicas e /ou ver vídeos (por ex.: YouTube) e considera-se 98 respostas válidas para ver vídeos, séries e/ou desenhos animados.

Destacados estes pontos, o que se segue diz respeito à descrição das atividades realizadas na Internet, mais e menos referidas pelas crianças. Para facilitar uma primeira análise optou-se por categorizar as atividades, referidas na pergunta, em entretenimento (jogar jogos; ver filmes, séries e/ou desenhos animados; e ouvir músicas e/ou ver vídeos), comunicação (consultar as redes sociais; e falar com os amigos e/ou familiares) e informação (pesquisar para trabalhos da escola; e procurar e ver imagens/fotografias) (tabela 9). Realça-se que esta categorização não é fechada, podendo algumas destas atividades pertencer a mais que uma categoria, contudo como nas perguntas não foi pedido às crianças que especificassem o âmbito de tais atividades, decidiu-se aglomera-las desta forma.

**Tabela 9** - Frequência das atividades realizadas na Internet

		<b>Sempre</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
Entretenimento	Ouvir músicas e/ou ver vídeos	<b>39</b>	<b><u>42</u></b>	12	7	0
	Ver filmes, séries e/ou desenhos animados	19	<u>27</u>	<u>27</u>	16	9
	Jogar jogos	17	<u>37</u>	31	11	5
Comunicação	Consultar as redes sociais	24	19	16	15	<b><u>27</u></b>
	Falar com amigos e/ou familiares	24	18	21	12	<u>26</u>
Informação	Pesquisar para trabalhos da escola	16	27	<b><u>44</u></b>	11	3
	Procurar e ver imagens/fotografias	10	13	32	<b><u>33</u></b>	13

Os algarismos sublinhados ilustram os valores mais elevados de cada linha.

Os algarismos a negrito referem-se aos valores mais elevados de cada coluna.

Relativamente ao entretenimento, verificou-se que 53,5% das crianças diz jogar jogos *online* sempre (16,8%) ou muitas vezes (36,6%), enquanto 30,7% o faz algumas vezes e 15,9% raramente ou nunca joga *online* ( $Mdn = 2^{16}$ ). Ainda sobre esta atividade, verificou-se que são os rapazes (71,8%) quem mais a realiza (Sempre/Muitas vezes), se comparados com as raparigas que, maioritariamente, só jogam algumas vezes (41,8%). Para estabelecer a significância desta associação entre o género e o jogar jogos *online*, recorreu-se ao teste do Qui-quadrado ( $\chi^2$ ). Desta feita, confirma-se que existe uma associação significativa entre a variável género (nominal) e a variável jogar jogos (ordinal) ( $\chi^2(1) = 16,248, p = 0,003$ ). Quanto a ver filmes, séries e desenhos animados, 46,9% crianças alega fazê-lo sempre (19,5%) ou muitas vezes (27,6%), 27,6% fá-lo algumas vezes e 25,5% raramente ou nunca o faz ( $Mdn = 3^{17}$ ). Nesta atividade verificou-se também a existência de uma associação significativa com o género. As raparigas são quem veem sempre ou muitas vezes filmes (60,4%), enquanto os rapazes raramente ou nunca veem (40%) e quando veem referem-no como sendo só às vezes (28,9%) ( $\chi^2(1) = 13,179 p = 0,010$ ). Por fim, ouvir músicas e ver vídeos é referida por 81% das crianças como algo que fazem sempre a muitas vezes (39% das crianças assinalou realizada; 42% das crianças assinalou muitas vezes), 12% realiza-a algumas vezes e apenas 7% raramente a realiza, não havendo, portanto, nenhuma criança que afirma nunca a realizar ( $Mdn = 2$ ). Evidencia-se que para esta atividade não se averiguou uma associação significativa com o género ( $\chi^2(1) = 2,723 p = 0,436$ ).

A categoria referente à comunicação apresenta-se como sendo a menos realizada entre as várias atividades possíveis na Internet. Consultar as redes sociais assim como falar com os amigos e/ou familiares pela Internet são atividades que dividem muito as opiniões, apresentando nos dois extremos (Sempre e Nunca), ou seja, praticamente o mesmo número de crianças. Consultar as redes sociais é realizado sempre (23,8%) a muitas vezes (18,8%) por 42,6% das crianças e no extremo oposto, 14,9% e 26,7% raramente ou nunca o faz, respetivamente ( $Mdn = 3$ ). Quanto ao falar com amigos ou familiares, verifica-se que acontece o mesmo, 41,6% diz realizar esta atividade sempre (23,8%) a muitas vezes (17,8%), enquanto 11,9% raramente o faz e 25,7% nunca realiza esta atividade ( $Mdn = 3$ ). Destas duas atividades apenas consultar as redes sociais apresentou mostrar-se significativamente relacionada com o género, uma vez que são as raparigas (56,5%) quem mais o faz, sempre ou muitas, em detrimento dos rapazes (54,4%) que raramente ou nunca consultam as suas redes sociais ( $\chi^2(1) = 10,540 p = 0,032$ ).

---

<sup>16</sup> Valor com o qual foi codificada a frequência "Muitas vezes" no programa de análise estatística IBM SPSS.

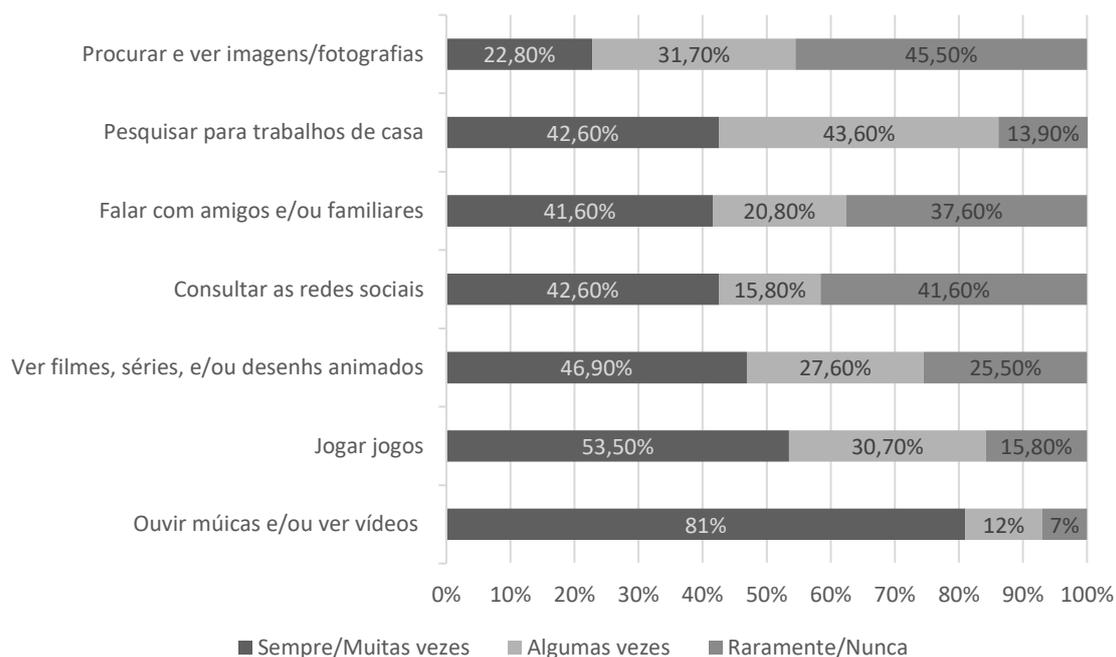
<sup>17</sup> Valor com o qual foi codificada a frequência "Algumas vezes" no programa de análise estatística IBM SPSS.

Por fim, a categoria informação é uma categoria que encerra em si atividades que não são realizadas com grande frequência pelas crianças. Pesquisar para trabalhos de casa é sempre (15,8%) a muitas vezes (26,7%) efetuado por 42,6% das crianças, enquanto 43,6% das crianças, a maioria, o faz só algumas vezes e 10,9% raramente o faz ( $Mdn = 3$ ). Em relação à atividade de procurar e ver imagens ou fotografias apurou-se que a maioria das crianças (32,7%), raramente faz esta atividade e que 31,7% só o faz algumas vezes. Assim, apenas 9,9% procura e vê imagens “Sempre”, 12,9% muitas vezes e 12,9% nunca o faz ( $Mdn = 3$ ). No que diz respeito à relação entre o género e a frequência das atividades aqui referidas, não se obteve uma associação significativa para nenhuma destas atividades.

Assim sendo, verificou-se que as atividades mais realizadas pelas crianças são as atividades relacionadas com o entretenimento, seguindo-se as atividades de informação e, por fim, as de comunicação, estando estas duas últimas muito próximas uma da outra. As atividades da categoria entretenimento são sempre ou muitas vezes realizadas por 60,5% dos inquiridos, enquanto que as atividades da categoria de comunicação são realizadas sempre ou muitas vezes por 42,10% e as da categoria de informação por apenas 32,70% das crianças. No entanto verificou-se que as atividades relacionadas com a categoria informativa são realizadas na frequência “algumas vezes” por 37,6% das crianças, valor superior à mesma frequência das outras duas categorias (23,4% para o entretenimento; 18,3% para a comunicação). Ademais, a categoria que apresenta o valor mais elevado de ser realizada raramente ou nunca é a que se refere às atividades de comunicação, com 39,6% (29,7% para a informação; 16,1% para o entretenimento).

Concluindo agora sobre as atividades específicas de cada categoria, percebeu-se que as atividades mais realizadas são a de ouvir música e/ou ver vídeos com 81% das crianças a realizá-las sempre ou muitas vezes, seguida de jogar jogos (53,5%) e ver filmes, séries e desenhos animados (46,9%). Como já referido anteriormente, as atividades de consultar as redes sociais e de falar com amigos e familiares *online* são atividades que apresentam, nos dois extremos das frequências, valores muito semelhantes, algo bastante visível no gráfico 9. Os valores das frequências da atividade pesquisar para os trabalhos de casa são também semelhantes aos das últimas duas atividades referidas, distinguindo-se pela maior percentagem na frequência “algumas vezes” (43,6%), sendo a atividade “Procurar e ver imagens/fotografias” raramente ou nunca realizada por 45,5% crianças.

**Gráfico 9 - Frequência das atividades realizadas na Internet**



### 3.5. Atividades mediáticas preferidas

Tendo por base as atividades mais realizadas pelas crianças, gostando elas ou não de as realizar, algo que não foi analisado até então, perceber-se-á, agora, quais são os gostos dos participantes no que diz respeito a videogames, Internet e televisão.

#### 3.5.1. Videogames

À semelhança do que tem acontecido com as perguntas abertas anteriores, nesta pergunta também se deu liberdade aos participantes para indicarem dois dos jogos que mais gostam.

Para a primeira resposta dada pelas crianças (1.ª alínea), consideraram-se válidas 89 respostas e para a 2.ª alínea foram tomadas como válidas 84 respostas. É de salientar que 3 crianças referiram não jogar algo, anteriormente, observado e anunciado aquando da análise do tempo gasto nesta atividade.

As respostas obtidas por parte das crianças demonstram alguma dispersão no que diz respeito à forma de designarem os jogos que gostam. A maioria das crianças referiu o nome específico do jogo, contudo houve referências a designações genéricas, mais especificamente, 8 referências na 1.ª alínea e 9 referências na 2.ª alínea. Na primeira alínea “jogos de futebol” foram referidos 3 vezes, sendo que os restantes foram referidos apenas 1 vez: jogos de carro; jogos de habilidade

jogos de tiros; jogos de luta; e jogos de meninas. Ademais, na 1.<sup>a</sup> alínea houve também 2 crianças que referiram sites onde jogam: Yandere Simulator e Agario Biz. Quanto às 9 referências de designações genéricas de jogos na 2.<sup>a</sup> alínea foram referidas uma vez cada: jogos de pistolas; automobilismo; jogos de carros; quebra-cabeças; jogos de maquiagem; *rugby*; jogos de vestir a barbie; colorir mandalas; e jogos de cães. Além disso, nesta alínea as crianças também referiram dois sites de jogos: Shitther.io e Musicaly.

No que concerne às designações específicas, estas encontram-se na tabela 10, organizadas das mais recorrentes para as mencionadas apenas uma vez, indicando-se os jogos que foram mencionados em ambas as alíneas. Acrescenta-se que 17 jogos foram mencionados em ambas as alíneas e que nenhuma criança referiu o mesmo jogo duas vezes na sua resposta.

Analisando a tabela 10, é perceptível que no auge surge o videojogo multijogador de estratégia em tempo real, que enfatiza habilidades de pensamento e ação para alcançar a vitória: Clash Royale. Somando as respostas de ambas alíneas, este videojogo é referido 15 vezes. Este jogo é recomendado para crianças com mais de 7 anos (PEGI 7), segundo a classificação do *Pan European Game Information* (PEGI)<sup>18</sup>. Os videojogos que se seguem como sendo os mais referidos são: o Minecraft (11 refs.), jogo de aventura de colocar blocos, caracterizado pela liberdade de ações e estratégias por parte do jogador e que estimula a criatividade (PEGI 7); e o Roblox (10 refs.) que permite mais uma vez ao jogador seguir vários caminhos e criar personagens num mundo virtual dinâmico (PEGI Supervisão Parental). Em quarto lugar está o clássico jogo de futebol “Federação Internacional de Futebol Associação” (FIFA) com 9 referências (PEGI 3). Segue-se um jogo de ação e aventura direcionado para os adultos “Grand Theft Auto” (GTA) (PEGI 18) e “The Sims”, videojogo que tem como objetivo simular a vida real (PEGI 12)<sup>19</sup>, ambos com 7 referências. Com 6 referências encontram-se o clássico jogo de futebol “Pro Evolution Soccer” (PES) (PEGI 3) e jogo que conjuga o ritmo e a dança “Just Dance” (PEGI 3). Por fim, com 4 referências estão os jogos: Clash of Clans (PEGI 7) e Fortnite (PEGI 12); com 3 referências: Subway Surf (PEGI 3) e Rolling Sky (PEGI 3); e com 2 referências: Bowmasters (PEGI 12); Rolling Ball (PEGI 3); e Palavra Guru (PEGI 3). Os jogos com apenas 1 referência, em cada alínea, encontram-se apresentados na tabela 10.

---

<sup>18</sup> “O sistema de classificação etária criado para ajudar os pais europeus a tomarem decisões informadas sobre videojogos. Foi lançado na Primavera de 2003 e é agora utilizado em quase toda a Europa em mais de 35 países. As classificações etárias são sistemas usados para garantir que o conteúdo de entretenimento, como jogos, mas também filmes, programas de TV ou aplicações móveis, é claramente marcado com uma recomendação de idade mínima com base no conteúdo.” ([www.pegi.info](http://www.pegi.info)).

<sup>19</sup> Toda a informação descrita acerca dos videojogos foi consultada nas respetivas aplicações, acessíveis através da *Play Store* do *Google*.

**Tabela 10** - Videojogos preferidos das crianças

<b>Videojogos preferidos 1.ª alínea</b>		<b>Videojogos preferidos 2.ª alínea</b>	
9 refs.	<u>Clash Royale</u>		
7 refs.	<u>Minecraft</u> ; <u>FIFA</u>		
6 refs.		<u>Clash Royale</u>	
5 refs.	<u>Roblox</u>	<u>Roblox</u>	
4 refs.	<u>The Sims</u> ; <u>GTA</u>	<u>Clash of Clans</u> ; <u>Fortnite</u> ; <u>Minecraft</u>	
3 refs.	<u>PES</u> ; <u>Just Dance</u> ; <u>Subway Surf</u>	<u>GTA</u> ; <u>Just Dance</u> ; <u>The Sims</u> ; <u>PES</u>	
2 refs.	<u>Bowmasters</u> ; <u>Rolling Sky</u>	<u>Toon Blast</u> ; <u>Palavra Guru</u> ; <u>FIFA</u> ; <u>Rolling Ball</u>	
1 ref.	<u>Mario Kart</u> ; <u>Super Mário</u> ; <u>Dancing Line</u> ; <u>Dragon Ball</u> ; <u>Dream League Soccer</u> ; <u>Rider</u> ; <u>Clash of Clans</u> ; <u>Fortnite</u> ; <u>Township</u> ; <u>Helix Jump</u> ; <u>Buzz</u> ; <u>One Line</u> ; <u>Wild Animals</u> ; <u>Lichess</u> ; <u>Tigerball</u> ; <u>My Craft</u> ; <u>Critical Ops</u> ; <u>Rocket League</u> ; <u>Dragon Mania: A Lenda</u> ; <u>Dogs and Cats</u> ; <u>Duolingo</u> ; <u>Soundbox</u> ; <u>Shadow Fight 2</u> ; <u>Gardenscapes</u> ; <u>Rust</u> ; <u>Gran Turismo</u> ; <u>WWE 2K18</u> ; <u>Halo 3</u> ; <u>Tomb Raider</u> ; <u>Piano tiles</u> .	<u>Mario Kart</u> ; <u>Super Mário</u> ; <u>Dancing Line</u> ; <u>Dragon Ball</u> ; <u>Dream League Soccer</u> ; <u>Rider</u> ; <u>Rolling Sky</u> ; <u>Emergency HQ</u> ; <u>Lego Jurassic Park</u> ; <u>Sling Kong</u> ; <u>Crossy Road</u> ; <u>Geometry Dash</u> ; <u>Homescapes</u> ; <u>Horse Paradise</u> ; <u>Color Switch</u> ; <u>Zombie Tsunami</u> ; <u>Dragon Lords</u> ; <u>Score! Hero</u> ; <u>Tomodachi Life</u> ; <u>8 Ball Pool</u> ; <u>Hay Day</u> ; <u>Make More</u> ; <u>LittleBigPlanet</u> ; <u>The Respawnables</u> ; <u>Plants vs Zombies</u> ; <u>Bhop pro</u> ; <u>Sandbox</u> ; <u>Call of Duty</u> ; <u>Counter-Strike: Global Offensive</u> ; <u>Candy Crush</u> .	

### 3.5.2. Internet

Conscientes do tempo que as crianças ocupam a utilizar a Internet, analisar-se-á agora o que mais gostam de fazer, através das respostas dadas, de forma aberta, pelos participantes. Para facilitar uma primeira descrição e análise destes dados usou-se as mesmas categorias referidas aquando da descrição da frequência das atividades realizadas na Internet: entretenimento; comunicação; e informação. Em relação às respostas válidas, obteve-se 100 para a 1.ª alínea e 96 para a 2.ª alínea.

Dito isto, as atividades mais referidas pelas crianças inserem-se na categoria de entretenimento, com 76% de referências na 1.ª alínea e 62,5% na 2.ª alínea. A categoria que se segue é a da comunicação, referida por 19% das na 1.ª alínea e por 21,9% crianças na 2.ª alínea.

Por fim, com 5% das referências na 1.<sup>a</sup> alínea e 15,6% na 2.<sup>a</sup> alínea, encontra-se a categoria informação.

Especificando quais as atividades referidas pelas crianças e debruçando-nos, por enquanto, apenas sob as atividades referidas em primeiro lugar (1.<sup>a</sup> alínea), aferiu-se que a atividade mais referida é ver vídeos, com 39 referências, sendo o YouTube a única plataforma mencionada. Salienta-se que duas crianças especificaram que veem YouTubers. De seguida, verificou-se que a segunda e terceira atividades mais referidas são, com 16 referências, jogar jogos *online* e, com 14 referências, ouvir música. Realça-se que as três atividades referidas anteriormente são todas correspondentes à categoria de entretenimento, contudo, as duas que se seguem pertencem à categoria comunicação. Usar as redes sociais, por exemplo, o Instagram referido por 5 crianças, e o Facebook referido por 2 crianças, é a quarta atividade mais mencionada, com 9 referências. Posteriormente, surge com 8 referências falar com os amigos e familiares. Por fim, verificou-se que as atividades menos referidas (7 ou menos vezes) não são pertencentes a uma só categoria, ou seja, das menos referidas encontraram-se atividades para as três categorias. Na categoria entretenimento, referida 7 vezes, registam-se as atividades ver filmes e séries (com 5 refs. ambos), ver novelas (1 ref.) e ver desenhos animados (1 ref.). Relativamente à categoria da informação, é referido 3 vezes pesquisar em sites, por exemplo, para trabalhos, e 2 vezes ver fotos. Por fim, da categoria da comunicação e também com 2 referências, deparamo-nos com fazer videochamadas com amigos e familiares, por exemplo, via Skype.

Em relação às atividades mencionadas na 2.<sup>a</sup> alínea, aferiu-se que a mais mencionada, com 24 referências, já não é ver vídeos, como aconteceu na 1.<sup>a</sup> alínea, mas sim jogar jogos, encontrando-se em segundo lugar então a ação de ver vídeos, referida 18 vezes. Segue-se, referida 12 vezes, ouvir música. Verificou-se assim, que as três atividades mais referidas pertencem à categoria do entretenimento e são as mesmas atividades que foram referidas nos três primeiros lugares na 1.<sup>a</sup> alínea. Em quarto lugar está, mais uma vez, comparando com a 1.<sup>a</sup> alínea, a atividade pertencente à categoria de comunicação: usar as redes sociais, mais especificamente o Instagram (6 refs.) e o Facebook (2 refs.), referida 12 vezes pelos inquiridos. Em quinto lugar está uma atividade relacionada com a informação: pesquisar em sites, com 9 referências. Referida 8 vezes estão, falar com os amigos e familiares, atividade pertencente à categoria da comunicação. Finalmente, referidas 6 ou menos vezes, estão atividades que não se restringem apenas a uma das categorias: ver séries, filmes, televisão e desenhos animados é referido 6 vezes (entretenimento); procurar e ver fotos é referido 5 vezes (informação); e com a apenas uma

referência são mencionadas as atividades fazer videochamadas com amigos e/ou familiares (comunicação) e usar a escola virtual.

Analisando a escolha destas atividades consoante o género, é possível aferir que se verifica uma diferença apenas na categoria da comunicação. Apesar de não ser uma diferença significativa ( $p > 0,05$ ) são as raparigas quem mais realizam atividades desta categoria. Na 1.ª alínea (100 respostas válidas) 73,7% das crianças que referem uma atividade relacionada com a comunicação são raparigas, em detrimento dos restantes 26,3% que são rapazes. Na 2.ª alínea (96 respostas válidas) acontece o mesmo, a percentagem de raparigas (71,4%) que realiza uma atividade de comunicação é maior que a dos rapazes (28,6%). Este resultado vem confirmar a conclusão anteriormente alcançada, no ponto 3.4, de que são as raparigas quem mais consultam as redes sociais, se comparadas com os rapazes. Por sua vez, são os rapazes (60%) quem refere mais vezes, em primeiro lugar (na 1.ª alínea), uma atividade de índole informativa (tabelas 11 e 12).

**Tabela 11** - Atividades preferidas realizadas na Internet (indicadas na 1.ª alínea)

		<b>Entretenimento</b>	<b>Comunicação</b>	<b>Informação</b>	<b>Total</b>
Género	Feminino	51,3%	73,7%	40,0%	55,0%
	Masculino	48,7%	26,3%	60,0%	45,0%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabela 12** - Atividades preferidas realizadas na Internet (indicadas na 2.ª alínea)

		<b>Entretenimento</b>	<b>Comunicação</b>	<b>Informação</b>	<b>Total</b>
Género	Feminino	50,0%	71,4%	53,3%	55,2%
	Masculino	50,0%	28,6%	46,7%	44,8%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

### **3.5.3. Televisão**

Tendo-se já averiguado o tempo que as crianças deste estudo dedicam a ver televisão, analisar-se-á agora o que preferem ver. Com o intuito de organizar a informação recolhida decidiu-se utilizar a tipologia de géneros de programas delineada para o estudo “A Televisão e as Crianças. Um ano de programação na RTP 1, RTP2, SIC e TVI” (Pereira, Pinto, & Pereira, 2009), não utilizando o género de programa “Misto”, nem o “Magazine”, uma vez que não se mostraram necessários, tendo em conta os dados recolhidos, e acrescentando-se a categoria “Música”. Nesta medida, a tipologia de géneros que se adotou encerra em si categorias mutuamente exclusivas, como de

seguida se apresentam: Ficção (que engloba: Série animação: Série imagem real; Telenovela; Filme); Documentário; Informativo; Desportivo; Concursos/Jogos; Música.

Nesta parte do questionário, foi pedido às crianças que mencionassem dois programas que mais gostassem de ver na televisão e, como se tem vindo a fazer ao longo da análise dos dados, nesta pergunta descrever-se-á e analisar-se-á em separado o que é dito em primeiro lugar do que é referido em segundo lugar. Assim, na 1.ª alínea foram consideradas 99 respostas válidas e na 2.ª alínea 96. Importa ainda referir que muitas crianças em vez de referirem o nome de programas que preferem, referiram o canal televisivo. Por este motivo, serão referidos num outro ponto os canais referidos pelas crianças e o número de vezes que o fizeram.

Assim, as respostas para a 1.ª alínea traduzem-se em 69 referências a nomes de programas, sendo que 40 destas crianças referiram o nome específico do programa que veem, programas esses presentes na tabela 13. Nesta alínea houve também 30 referências a canais de televisão: Disney Channel (11); Cartoon Network (8); Nickelodeon (2); TVI (2); SIC (2); SIC K (1); Hollywood (1); TLC (1); SportTV (1); e TV ficção (1).

Em relação às respostas para a 2.ª alínea, estas traduzem-se em 70 referências a nomes de programas, tendo-se obtido 39 referências ao nome exato do programa que gostam de ver (tabela 13). Por sua vez, verificou-se 26 referências a canais de televisão em vez de nomes de programas: Disney Channel (6); Cartoon Network (6); Nickelodeon (4); SportTV (4); SIC (2), SIC K (2); FOX Comedy (1); Panda Biggs (1).

Sustentando agora a análise nas categorias acima referidas, verificou-se que, na 1.ª alínea, o género de programa mais referido é o das séries de imagem real, com 23,2%, seguido das séries de animação que são vistas por 21,2% das crianças e os filmes, com 10,1%. A categoria de concursos/jogos, com 6,1%, antecede as telenovelas (5,1%), o desporto (2%), os documentários e a informação (ambos com 1%). É de mencionar que 30,3% das respostas referiram canais e não nome de programas. Nota-se que na 1.ª alínea nenhuma criança referiu nomes de programas que se enquadrassem na categoria “música”.

Por sua vez, na 2.ª alínea, o género de programa que se destaca é, também, a categoria das séries de imagem real, com 24%, seguida, mais uma vez, pelas séries de animação, com 18,8% e pelos filmes, referidos por 12,5% das crianças. As telenovelas são a categoria que se segue (6,3%), antecedendo os concursos/jogos e a música (ambos com 4,1%), a informação (2,1%) e o desporto (1%). Desta vez, 27,1% das crianças referiram o nome de um canal. Nesta alínea,

nenhuma criança fez referência a programas que se pudessem enquadrar na categoria “documentários”.

Salienta-se que não se verificou uma associação significativa entre o género de programas e o género das crianças, sendo que tanto em relação às raparigas como aos rapazes, o que mais gostam de ver enquadra-se na categoria da ficção: séries de imagem real, séries de animação e filmes. Contudo, verificou-se que na 1.ª alínea, o visionamento de documentários é mencionado apenas pelo género feminino, enquanto o visionamento de programas desportivos e informativos é mencionado apenas por rapazes. Na 2.ª alínea, mais uma vez, os géneros televisivos relacionados com o desporto são mencionados apenas pelo género masculino e os géneros televisivos relacionados com a informação e as telenovelas são mencionadas só pelo género feminino.

Na tabela de seguinte, como fora já referido, apresentam-se os nomes dos programas que as crianças afirmaram ver. Salienta-se que os géneros de programas filmes, informação, desporto e música não serão apresentadas na tabela 13, porque nenhuma criança referiu o nome específico do que vê dentro destas categorias.

**Tabela 13** - Programas preferidos das crianças

	<b>Programas preferidos 1.ª alínea</b>	<b>Programas preferidos 2.ª alínea</b>
Séries de animação*	<u>3 refs.</u> : Dragon Ball <u>1 ref.</u> : O incrível mundo de Gumball; Titio avô; Rapaz ostra; Phineas e Ferb; e Star contra as forças do mal	<u>3 refs.</u> : O incrível mundo de Gumball <u>1 ref.</u> : Mundos de Mia; Oliver Tsubasa; Titio Avó; SpongeBob; Naruto; The Simpsons; Haikyuu; Super Strikas; e Os Jovens Titãs
Séries de imagem real*	<u>9 refs.</u> : Morangos com Açúcar <u>2 refs.</u> : Soy Luna; Irmã do Meio; Henry Danger <u>1 ref.</u> : The Blacklist: Redemption; The Walking Dead; Young Sheldon; A Teoria do Big Bang; K.C agente secreta; Campeões e detetives; O incrível Dr. Pol; e Liv e Maddie	<u>4 refs.</u> : Morangos com açúcar <u>1 ref.</u> : Família Hunter; S.W.A.T.: Força de intervenção; Teoria de Big Bang; Ciência da estupidez; K.C. agente secreta; School of Rock; Maggie & Bianca: Fashion Friends; Chica Vampira; Liv and Madie; Ilha da fantasia; O Incrível Dr. Pol; The Thundermans; Inspetor Max; e Stranger Things

**Tabela 14** - Programas preferidos das crianças (continuação)

	<b>Programas preferidos 1.ª alínea</b>	<b>Programas preferidos 2.ª alínea</b>
Telenovelas*	<u>1 ref.:</u> Jogo duplo e A herdeira	<u>3 refs.:</u> Herdeira <u>2 refs.:</u> Paixão
Documentários	<u>1 ref.:</u> Vida selvagem	<u>0 referências</u>
Concursos/ Jogos	<u>2 refs.:</u> Got Talent <u>1 ref.:</u> Apanha-me se puderes; Divertidamente; Casa dos segredos; e Aqui não há quem viva	<u>1 ref.:</u> Divertidamente, Preço certo; Programas de comédia; e Got Talent

\*As Séries de Animação, as Séries de Imagem Real e as Telenovelas pertencem, em termos de género, à categoria de Ficção.

#### **4) Importância dos *media***

Após a análise dos usos e das preferências das crianças participantes neste estudo em relação aos *media*, será de seguida analisada a importância que os *media* têm para as mesmas. Para tal, e utilizando a Escala *Likert* que vai do concordo totalmente ao discordo totalmente, pediu-se às crianças que completassem, de acordo com a sua opinião, a frase “Eu utilizo os *media* (Internet, televisão, telemóvel, computador, jogos), porque...” com as sete frases que se disponibilizou, mostrando com quais concordam mais e menos.

No que diz respeito às respostas válidas, alcançámos o total de respostas válidas (101) nas opções “...são úteis para aprender coisas novas” e “...permitem-me comunicar com os meus amigos”. Obtiveram-se 100 respostas válidas para “...são uma boa forma de passar melhor os meus tempos livres” e “...são a atividade que mais gosto de fazer nos meus tempos livres”. Por fim, para as restantes opções alcançámos 98 respostas válidas: “...estou aborrecido/a”; “...não tenho mais nada de que goste para fazer”; e “...permitem-me procurar notícias e informações”.

Assim sendo e analisando os resultados, verificou-se que a frase mais escolhida pelas crianças e aquela sobre a qual concordaram totalmente como sendo a que melhor descreve a importância dos *media* é: “Eu utilizo os *media*, porque permitem-me comunicar com os meus amigos e familiares”, com uma percentagem de 78,2% crianças a selecioná-la. Para esta mesma frase, 13,9% crianças disseram concordar parcialmente, para 4% é indiferente, 1% disse discordar

parcialmente e 3% discorda totalmente ( $Mdn = 1^{20}$ ). Procurar notícias e informações é, para as crianças, a segunda atividade que mais demonstra a importância dos *media* nas suas vidas, com 57,1% a concordarem totalmente, 27,6% a concordarem parcialmente e apenas 8,2% a discordarem. Mostrando-se indiferente 7,1% dos participantes ( $Mdn = 1$ ).

A terceira frase que reuniu mais crianças na opção “Concordo totalmente” diz respeito à utilização dos *media* por serem uma boa forma de passar melhor os tempos livres, frase selecionada por 36% das crianças, sendo que neste caso a percentagem de crianças a concordarem parcialmente, 33%, é maior que nos dois casos anteriores, assim como também há mais crianças que selecionaram a opção “Indiferente” (21%), enquanto as duas opções relativas à discordância reuniram uma pequena percentagem de crianças: a opção “Discordo parcialmente” com 4% e a opção “Discordo totalmente” com 6% ( $Mdn = 2$ ). Seguidamente, 34,7% das crianças considera os *media* importantes porque são úteis para aprender coisas novas, contudo e relativamente a esta frase, não foi esta opção (concordo totalmente) mais selecionada pelas crianças, mas sim a opção “Concordo parcialmente” com 37,6%, sendo que 18,8% se mostrou indiferente, 3% discordaram parcialmente e 5,9% discordaram totalmente ( $Mdn = 2$ ). Por sua vez, a utilização dos *media* como atividade que mais gostam de fazer nos seus tempos livres agrupa mais opiniões (33%) na opção “Concordo totalmente”, salientando-se que a percentagem de indiferença, 28%, mostra-se ser a maior se comparada com as outras frases, enquanto 20% concorda parcialmente, 10% e 9% discordam parcialmente e totalmente, respetivamente ( $Mdn = 2$ ).

As razões inerentes à utilização dos *media* que obtêm mais respostas discordantes dizem respeito a “Eu utilizo os *media*, porque não tenho mais nada de que goste para fazer”; e “Eu utilizo os *media*, porque estou aborrecido/a”. Verificou-se que 33,7% das crianças dizem discordar totalmente que utiliza os *media* só porque não tem nada mais que lhes agrada para fazer, 20,4% discorda parcialmente, 7,1% concorda totalmente e 12,2% concorda parcialmente ( $Mdn = 4$ ). Quanto ao utilizarem os *media* porque estão aborrecidos, 24,5% discordara totalmente assim como o mesmo número de crianças se mostrou indiferente e 11,2% disse discordar parcialmente. Refere-se que 22,4% disseram concordar totalmente e 17,3% concordar parcialmente ( $Mdn = 3$ ).

---

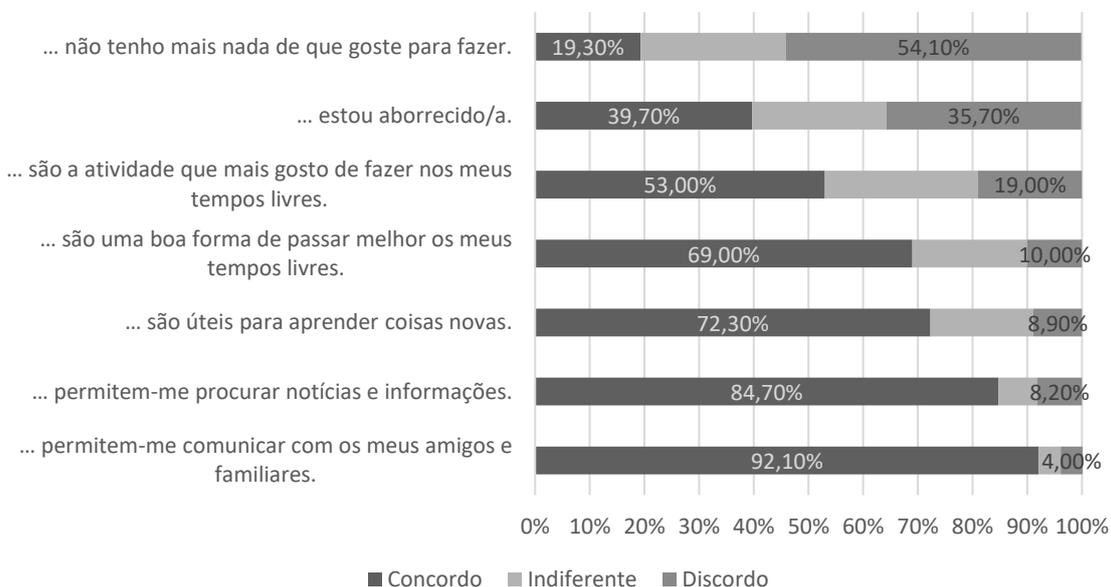
<sup>20</sup> No programa de análise estatística IBM SPSS o valor 1 representa a opção “Concordo totalmente”; o 2 a opção “Concordo parcialmente”; o 3 “Indiferente”; o 4 “Concordo parcialmente”; e o 5 “Discordo totalmente”.

A análise destes dados permite concluir que as crianças consideram os *media* importantes porque estes lhes permitem, principalmente, comunicarem com os seus amigos e familiares, obterem com facilidade informações e notícias e, por último, porque a utilização dos *media* é uma forma de lazer da qual gostam de usufruir. Desta forma, a utilização dos *media* pelas crianças é mais importante quando existe um objetivo seja ele a comunicação, a informação ou a recreação, não sendo, por isso, para a maioria das crianças justificável utilizarem tais meios só porque estão aborrecidas ou na ausência de atividades mais gratificantes, uma vez que, para os participantes esta é uma atividade gratificante. Não se verificou influência significativa do género nas respostas obtidas.

No gráfico 10 seguinte está representada, por ordem decrescente, a utilização dos *media* que para as crianças demonstra ser mais importante, ou seja, os dados que se acabou de analisar. Para facilitar a visualização dos dados decidiu-se agrupar as opções “Concordo totalmente” e “Concordo parcialmente numa só, acontecendo o mesmo com as opções de discordância.

**Gráfico 10 - Importância dos *media* para as crianças**

**Eu utilizo os media, porque...**



**5) Práticas de mediação mediática pelos pais**

Quando se questionou as crianças se podiam jogar, usar a Internet ou ver televisão sozinhas, os dados revelam que a grande maioria das crianças (100 respostas válidas) pode realizar estas

três atividades sem a presença de um adulto. Relativamente ao jogar videojogos, 78% das crianças afirmou que os seus pais as deixam jogar sozinhas, sendo que só 19% disse não ter autorização para tal e, como verificou-se anteriormente, 3% das crianças não jogam. Tentando perceber, no caso destes 19%, em que condições poderiam jogar, perguntou-se-lhes com quem o faziam. Salieta-se que para esta pergunta se obteve também a resposta de algumas crianças que afirmaram poder jogar sozinhas e considerou-se essas mesmas respostas válidas, pois permite compreender por quem são mais acompanhadas nesta atividade. Assim, 14% das crianças disse costumar jogar com os irmãos, 11% disse jogar com os amigos, 7% com a mãe ou o pai, 2% disse jogar com os primos e, por fim, 1% com outros familiares.

Relativamente à utilização da Internet, 78% declara ter autorização dos pais para o fazer sozinho, enquanto 22% diz não ter. Perguntou-se ainda com quem costumam usar a Internet, ao que 14% das crianças disseram estar acompanhadas pelo pai ou pela mãe, 11% tem a companhia dos irmãos e 2% dos amigos. Ademais, houve uma criança que referiu ter a presença dos tios.

No que concerne ao ato de ver televisão sozinhas, 88% das crianças referem que o podem fazer. Neste caso, só 12% dos inquiridos é que não tem autorização para ver televisão sozinhos. Quando referiram a pessoa que os costuma acompanhar, 9% disse ter a presença do pai ou da mãe e igualmente 9% referiu a presença dos irmãos. É de notar que, mais uma vez, se obteve para esta pergunta a resposta de algumas crianças que afirmara terem autorização para ver televisão sozinhas.

Assim, verificou-se que ver televisão é a atividade de tempo livre mais realizada de forma livre pelas crianças, sem que as mesmas necessitem de companhia, encontrando, não muito longe, jogar videojogos e usar a Internet, os dois no mesmo patamar. Para nenhuma destas atividades (jogar, usar a Internet e ver televisão) se verificou uma relação com o género dos participantes e o facto de poderem ou não permanecer sozinhos aquando da realização das mesmas. No que concerne à relação entre as habilitações literárias da mãe e do pai com a utilização da Internet da televisão ou de jogar, concluímos que há apenas uma relação significativa. A relação que verificou-se ser significava é sobre a associação das habilitações da mãe com a autorização para a criança utilizar a Internet sozinha. As crianças que afirmam utilizar a Internet sozinhas tem, na sua maioria (44,7%), mães com mais escolaridade (ensino superior); a maioria das crianças (50%) que disse não ter autorização, têm progenitoras que estudaram até ao ensino básico, concluindo-o ( $\chi^2(1) = 8,501, p = 0,037$ ).

Ambicionando aprofundar o nosso conhecimento sobre a mediação dos pais decidiu-se redigir uma outra questão. Apresentou-se às crianças 11 frases que descrevem possíveis situações em casa de cada uma e pediu-se-lhes que indicassem, numa escala de sempre a nunca, a frequência de cada situação. Para todas as opções validaram-se 101 respostas, com a exceção de 3 opções. Foram consideradas 100 repostas válidas para as duas primeiras opções de seguida referidas e 99 para a terceira opção: “Quando estou a jogar os meus pais dizem por quanto tempo o posso fazer”; “Os meus pais (ou irmãos) costumam jogar comigo e preocupam-se com o que jogo” e “Os meus pais estabelecem regras sobre o uso do telemóvel”.

Com o intuito de facilitar a análise e classificar as ações descritas por tipos de mediação, utilizar-se-á uma categorização que se baseia em três formas de mediação: a mediação restritiva; a mediação ativa; e a mediação distante. No entanto, no presente estudo o foco foi mais no tipo de mediação restritiva e ativa e não tanto na mediação distante, porque se considerou que este último tipo de mediação não é tão fácil de quantificar através de instrumentos quantitativos, pois é uma mediação que assenta as suas estratégias na observação e no tipo de conversa que os pais têm com os seus filhos.

É de notar que antes de apresentarmos os dados consoante esta categorização, a análise será realizada de forma individual (tabela 14). Assim sendo, verificou-se que a estratégia mais assinalada, por 55,4% dos participantes, como a que ocorre “Sempre” é: “Os meus pais estabelecem regras sobre o que posso ou não fazer fora de casa”. Inclusive, 20,8% dos participantes indicou que esta estratégia acontece “Muitas vezes”, 15,8% diz ocorrer “Algumas vezes”; 6,9% diz que é rara e apenas 1% diz nunca acontecer ( $Mdn = 1^{21}$ ). A estratégia que de seguida acontece mais em suas casas é: “Os meus pais estabelecem regras sobre o que posso ou não fazer na Internet”, com 53,5% a dizer que acontece sempre, 14,9% a referir que ocorre muitas vezes, percentagem não muito distante da das crianças que dizem ocorrer algumas vezes (15,8%), enquanto 6,9% das crianças referem raramente acontecer e 8,9% diz que nunca acontece ( $Mdn = 1$ ). Posteriormente, em 3.º lugar, encontra-se a estratégia: “Os meus pais estabelecem regras sobre o uso do telemóvel”. Para este tipo de mediação averigua-se que acontece “Sempre” na casa de 47,5% das crianças, sendo que a percentagem referente à frequência “Muitas vezes” é de 17,2%, a referente a “Algumas vezes” corresponde a 19,2%, a de “Raramente” é 6,1% e, por fim, a percentagem da frequência “Nunca” é 10,1% ( $Mdn = 2^{22}$ ). Analisando os dados expostos,

---

<sup>21</sup> Valor com o qual foi codificado “Sempre” no programa de análise estatística IBM SPSS.

<sup>22</sup> Valor com o qual foi codificado “Muitas vezes” no programa de análise estatística IBM SPSS.

verifica-se que as estratégias de mediação que se encontram nos três primeiros lugares são estratégias que se enquadram no tipo de mediação restritiva.

As próximas duas (4.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup>) estratégias referidas como as que acontecem mais frequentemente, correspondem ao tipo de mediação ativa, sendo elas as estratégias: “Quando estou na Internet os meus pais (ou irmãos mais velhos) ajudam-me se eu tiver dúvidas”; e a “Quando utilizo o telemóvel os pais (ou irmãos mais velhos) ajudam-me e explicam-me caso tenha dúvidas”. Para a 4.<sup>a</sup> estratégia referida obteve-se uma percentagem de 42,6% na frequência “Sempre”, de 20,8% na frequência “Muitas vezes” e “Algumas vezes”, de 8,9% em “Raramente” e, por fim, de 6,9% em “Nunca” (*Mdn* = 2). Relativamente à 5.<sup>a</sup> estratégia referida, verificou-se que as percentagens são idênticas: 37,6%, sempre; 17,8%, muitas vezes; 21,8% algumas vezes; 12,9%, raramente; e 9,9%, nunca (*Mdn* = 2).

As estratégias de mediação que se encontram em 6.<sup>o</sup> e 7.<sup>o</sup> lugares voltam a corresponder à mediação restritiva: “Os meus pais estabelecem regras sobre o que posso ou não ver na televisão” (Sempre – 30,7%; *Mdn* = 3<sup>23</sup>); e “Quando estou a jogar os meus pais dizem por quanto tempo o posso fazer” (Sempre – 29%; *Mdn* = 2), respetivamente. As que pertencem ao 8.<sup>o</sup> e 9.<sup>o</sup> lugares são do tipo de mediação ativa: “Os meus pais costumam jogar comigo e preocupam-se com o que jogo” (Sempre – 27%; *Mdn* = 3); e “Os meus pais (ou irmãos mais velhos) veem televisão comigo e falamos sobre o que vemos” (Muitas vezes – 33,7%; *Mdn* = 2), respetivamente.

Em penúltimo lugar está a estratégia “Quando estou a usar a Internet os meus pais ficam perto de mim a ver o que faço” tem o seu pico de percentagem na frequência “Algumas vezes”, com 27,7% das crianças a assinalá-la, sendo que para a frequência “Raramente” verificou-se uma percentagem de 22,8% e para a frequência “Nunca” de 17,8%, enquanto para as frequências “Sempre” e “Muitas vezes” têm uma percentagem de 15,8%, (*Mdn* = 3, *IQQ* = 2). Por fim, a estratégia “Quando estou com a minha família a ver televisão não falamos do que vemos” reúne a maioria das escolhas das crianças na frequência “Nunca”, com 35,6%, tendo a frequência “Raramente” uma percentagem de 28,7% crianças, a frequência “Algumas vezes” 17,8% e as frequências “Sempre” e “Muitas vezes” 8,9% (*Mdn* = 4). Evidencia-se que as duas estratégias referidas neste parágrafo podem indicar a inexistência de mediação. A presença da segunda estratégia, de ver televisão com a família e não falarem do que veem, indica que, neste caso em

---

<sup>23</sup> Valor com o qual foi codificado “Algumas vezes” no programa de análise estatística IBM SPSS.

concreto, como 35,6% das crianças disse que isso nunca acontece essas crianças têm por hábito falar com a família enquanto veem televisão.

**Tabela 15** - Frequência dos tipos de mediações parentais

		<b>Sempre/ Muitas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Raramente/ Nunca</b>
Mediação restritiva	Os meus pais estabelecem regras sobre o que posso ou não fazer fora de casa	<u><b>77</b></u>	16	8
	Os meus pais estabelecem regras sobre o que posso ou não fazer na Internet	<u><b>69</b></u>	16	16
	Os meus pais estabelecem regras sobre o uso do telemóvel	<u>64</u>	19	16
	Quando estou a jogar os meus pais dizem por quanto tempo o posso fazer	<u>56</u>	24	20
	Os meus pais estabelecem regras sobre o que posso ou não ver na televisão	<u>50</u>	15	36
Mediação ativa	Quando estou na Internet os meus pais (ou irmãos mais velhos) ajudam-me se eu tiver dúvidas	<u>64</u>	21	16
	Os meus pais (ou irmãos mais velhos) veem televisão comigo e falamos sobre o que vemos	<u>58</u>	<b>26</b>	17
	Quando utilizo o telemóvel os pais (ou irmãos mais velhos) ajudam-me e explicam-me caso tenha dúvidas	<u>56</u>	22	23
	Os meus pais (ou irmãos) costumam jogar comigo e preocupam-se com o que jogo	<u>45</u>	22	33
	Quando estou a usar a Internet os meus pais ficam perto de mim a ver o que faço	32	<b>28</b>	<u><b>41</b></u>
	Quando estou com a minha família a ver televisão não falamos do que vemos	18	18	<u><b>65</b></u>

Os algarismos sublinhados ilustram os valores mais elevados de cada linha.

Os algarismos a negrito referem-se aos dois valores mais elevados de cada coluna.

## 2. Descrição e análise qualitativa dos resultados

### 1) Caracterização dos participantes dos grupos de foco

A amostra para esta segunda parte do estudo engloba um total de 39 crianças do 5.º e 6.º ano da Escola B, o que correspondeu a 20 crianças do 5.º ano e 19 crianças do 6.º ano. Todas as 39 crianças que participaram nesta fase qualitativa responderam, primeiramente, ao inquérito por questionário. Além disso, a escolha das turmas para a realização dos grupos de foco foi feita pelo professor com quem se fez o primeiro contacto. Os participantes foram divididos pelos seus respetivos anos de escolaridade, criando-se 6 Grupos de Foco (GF). Na tabela 15 apresenta-se a constituição de cada grupo de foco em termos do género das crianças, idades e número de elementos de cada grupo.

**Tabela 16** - Constituição dos grupos de foco

		5.º ano			6.º ano			Total
		GF1	GF2	GF3	GF4	GF5	GF6	
Género	Masculino	4	3	4	1	6	2	20
	Feminino	2	4	3	6	0	4	19
Total		6	7	7	7	6	6	39
Idades		10 – 11 anos			11 – 12 anos			

É de salientar que tanto os professores das duas turmas como os funcionários da escola mostraram interesse e prontidão em ajudar e providenciar os espaços adequados para a realização dos grupos de foco. Quanto às crianças participantes destas sessões, também elas se mostraram interessadas e curiosas em participar na atividade. Além disso, os grupos criados para a dinamização da discussão, principalmente os do 6.º ano, constituídos por 6 a 7 crianças, não respeitaram o princípio da heterogeneidade devido a constrangimentos do período de realização.

A descrição e análise que de seguida será apresentada servirá, como dito anteriormente no capítulo metodológico, para aprofundar os dados quantitativos recolhidos na primeira fase da investigação. A análise destes dados será mais aprofundada na discussão e interpretação dos resultados, pois só aí se conjugarão os dados quantitativos e qualitativos, fomentando-se uma melhor e mais abrangente compreensão da temática do presente estudo. No decorrer da análise dos dados os nomes utilizados não serão os das crianças, mas sim pseudónimos. A transcrição do

discurso de todos os grupos foi realizada na íntegra, não comprometendo o valor e significância do discurso e do conteúdo.

## **2) Características das atividades espontâneas e organizadas**

As atividades de tempo livres apresentam características específicas para cada criança, podendo estas serem realizadas de forma espontânea ou de forma organizada. Neste sentido, nas sessões dos grupos de foco pretendeu-se averiguar que atividades as crianças mais rapidamente associam a atividades de tempo livre, utilizando para tal 6 figuras de várias atividades (Anexo II), todas com diferentes características. A 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> figura referem-se ao ato de jogar futebol, contudo na 1.<sup>a</sup> é possível ver que o jogo decorre num campo com relvado e com treinador e na 2.<sup>a</sup> a prática ocorre de forma informal na rua. Por sua vez, a 3.<sup>a</sup> figura mostra alguém a utilizar o *tablet* para, por exemplo, consultar o Facebook, a 4.<sup>a</sup> refere-se à natação numa piscina com características olímpicas, a 5.<sup>a</sup> ilustra uma família a ver televisão e a 6.<sup>a</sup> refere-se ao desporto de equitação. Das atividades aqui mencionadas, há três que podem ser consideradas atividades realizadas de forma mais espontânea (2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 5.<sup>a</sup>) e outras três que têm características que se relacionam com regras específicas sobre espaço, tempo, equipamento, etc., sendo, por isso, atividades mais organizadas e estruturadas (1.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup>).

No início, as crianças demonstraram algumas dúvidas em classificar todas as figuras como atividades de tempos livres. As atividades que suscitaram mais incertezas, por parte das crianças, foram estar no *tablet* (figura 3) para aceder, por exemplo, às redes sociais e a equitação (figura 6). Algumas crianças explicaram porque não consideravam estas atividades como atividades para realizar nos tempos livres. O Ricardo (GF3, 5.<sup>o</sup> ano), por exemplo, comentou que uma atividade para ser de tempo livre tem de ser realizada ao ar livre, sendo que, por essa razão, esta criança não considerava estar no *tablet* uma atividade de tempo livre, pois associa tal atividade ao interior de casa. Por sua vez, a Jéssica (GF6, 6.<sup>o</sup> ano) disse que, para ela, estar no *tablet* (figura 3) ou no computador (figura 9) não é uma atividade de tempo livre, uma vez que os tempos livres devem, segundo a sua perceção, pressupor divertimento, no sentido de não dedicar esse tempo a uma atividade sedentária como as referidas. Com os testemunhos destas crianças percebeu-se que para elas o tempo livre diz respeito a um tempo que deve ser ocupado com atividades que proporcionam entretenimento e sejam, de preferência, ao ar livre, onde possam ser mais espontâneas e praticar exercício físico. Registou-se também os testemunhos de algumas crianças

que argumentaram a favor de todas as atividades poderem ser atividades de tempos livres, pois como diz o Telmo (GF1, 5.º ano), sempre que o tempo está livre e desocupado de tarefas obrigatórias, como a escola, podemos ocupar-nos com o que quisermos. Salienta-se que o que aqui foi descrito e analisado pode ser comprovado pelas citações apresentadas de seguida.

Moderadora – Quais é que tu achas que não são (atividades de tempos livres, tendo em conta as figuras)?

Ricardo – Esta (apontou para a figura 3).

(...) Moderadora – Porque achas que não é?

Ricardo – Atividade livre é estar ao ar livre, fazer coisas...! (GF3, 5.º ano).

Moderadora – Porque não é (a Jéssica apontou para a figura 3)?

(...) Jéssica – Porque os tempos livres deviam ser tipo divertir-mo-nos e isso, e não estarmos sempre ali...

Moderadora – Então achas que quando estás no *tablet* ou no computador tu não te divertes? Tu não gostas?

Jéssica – Mais ou menos. (GF6, 6.º ano).

Telmo – Pode-se inscrever num desporto quando se tem um tempo livre, por exemplo na equitação. (GF1, 5.º ano).

Ao longo da discussão, os participantes chegaram ao consenso de que todas as figuras apresentadas ilustram atividades de tempo livre, apesar das diferenças que alguns referiram existir, como o facto de terem regras diferentes para a participação; acontecerem em espaços distintos; e carecerem de condições específicas relacionadas com o horário, por exemplo. Ou seja, as crianças concordaram que mesmo que a atividade em si não preveja estar ao ar livre, pode ser considerada uma atividade de tempo livre, desde que haja entretenimento, como diz a Liliana: “Eu acho que são todas de tempo livre, porque mesmo no *tablet* ou no computador, nós estamos a divertir-nos (...)” (GF6, 6.º ano). Além disso, foi referido por algumas crianças que, mesmo com a existência das diferenças identificadas, o convívio pode estar sempre presente, mesmo sendo interativo. O convívio é um dos aspetos que também valorizam aquando a escolha de uma atividade de tempo livre. O Leandro e a Bárbara reforçam a ideia de que as atividades mediáticas realizadas no interior das suas habitações podem significar divertimento e interação com os seus pares, mesmo que virtualmente: “Podemos estar a falar com um amigo. (...) É divertimento interativo” (Leandro, GF6, 6.º ano); “São tempos divertidos, mas de maneiras diferentes” (Bárbara, GF6, 6.º ano).

De acordo com estes dados, segundo as partilhas das crianças, o fundamental para uma atividade ser considerada uma atividade de tempo livre é a interação com amigos e/ou família e o divertimento inerentes à sua realização, independentemente de serem ou não concretizadas no exterior. Para além disso, identificamos que, como seria de esperar, as crianças valorizam a

satisfação que a atividade lhes proporciona. Ou seja, as crianças procuram atividades de tempo livre para se ocuparem, quando não têm mais nada para fazer e, assim, passam os seus tempos livres com algo que lhes interessa e satisfaz, como é enunciado, por exemplo, pela Lúcia: “Porque gostamos e porque podemos ocupar os nossos tempos livres. É uma coisa que nos interessa.” (GF2, 5.º ano).

Moderadora – Porque é que vocês escolhem determinadas atividades (de tempo livre)?

Lúcia e Clara – Porque são divertidas.

Mateus – Porque gostamos.

Teresa – E porque não temos mais nada para fazer... (GF2, 5.º ano).

Moderadora – O que é que as atividades precisam de ter para serem de tempo livre?

Jéssica – Diversão.

Sílvia – Para mim eu acho que tem é de nos entreter, tem de nos manter fixos a fazer alguma coisa, nos divertir, mesmo que seja virtual.

Bárbara – Para nos divertir-nos.

Leandro – Conviver com os nossos amigos. (GF6, 6.º ano).

Em suma, segundo as perceções das crianças, quando elas escolhem uma atividade de tempo livre fazem-no, geralmente, com o intuito de se divertirem, satisfazerem e interagirem com os amigos ou família, ocupando os seus tempos livres.

### **3) Práticas de tempo livre e a liberdade de escolha das crianças**

Após perceber de que maneira os mais pequenos percecionam as atividades de tempos livres, considerou-se fulcral perceber quais as atividades que realizam e quais são as que preferem. Apesar de este tópico ter sido abordado no inquérito por questionário, decidiu-se abordá-lo também nos grupos de foco para se ter um ponto de partida para a discussão. Neste ponto ir-se-á, então, explicitar todas as atividades que foram mencionadas pelas crianças estando, por isso, aqui presentes atividades mediáticas e não mediáticas. Ademais, com esta parte do grupo de foco pretendeu-se aprofundar quais os gostos e escolhas das crianças em função da liberdade e do tempo que têm, ou não têm, para decidirem e realizarem determinada atividade e, ainda, que atividades gostavam de realizar e não realizam, procurando saber as razões.

#### **3.1. Atividades realizadas no tempo livre**

Relativamente às atividades mediáticas ou não mediáticas, que mais frequentemente realizam, estas vão ao encontro dos resultados obtidos através dos questionários, com o pormenor de que na discussão em grupo se percebeu melhor em que âmbito a maioria das crianças

aprendeu a tocar um instrumento, como de seguida será explicado. Assim, as crianças referiram com mais frequência ver televisão, utilizar o telemóvel, jogar jogos e aceder à Internet (para, principalmente, ir ao YouTube, jogar jogos e consultar as redes sociais). A utilização do *tablet*, do computador e da consola de jogos relevou-se menos frequente, mas ainda assim, existente. Para além destas atividades, as crianças referiram também, da mais frequente à menos frequente: praticar futebol, andar de bicicleta, praticar natação, frequentar os Escuteiros, jogar *badminton*, dançar (ballet, jazz, hip-hop) e fazer equitação. Muitas delas mencionaram que, nos seus tempos livres, principalmente aos fins de semana e nas férias, passeavam com a família. Além disso, referiram que realizam as tarefas domésticas, que fazem os trabalhos de casa e que frequentam o centro de estudos. Tocar instrumentos, como o piano, o violino, a guitarra, a trompa, o violoncelo, a marimba e a caixa, foi outra das atividades não mediáticas mais referida pelas crianças.

Com o testemunho das crianças acerca das atividades que mais frequentemente realizam, é possível perceber que a grande maioria das crianças tanto pratica atividades de índole mediática como outro tipo de atividades. No entanto, algumas delas dizem preferir as mediáticas às não mediáticas, enquanto outras preferem as não mediáticas, algo que será analisado, com mais detalhe, um pouco mais à frente. Para além disto, importa referir que no momento da discussão em que se abordou a prática de tocar instrumentos, algumas crianças do 6.º ano referiram que frequentavam o Centro de Cultura Musical (CCM)<sup>24</sup>, local onde, muitas delas, aprenderam a tocar um instrumento. Este Centro, segundo a explicação dos participantes, faz parceria com a escola que frequentam e substitui as aulas de educação musical do ensino curricular normal. Contudo, a deslocação entre a escola e o CCM torna o seu quotidiano mais cansativo e ocupado. Ademais, a participação neste ensino articulado exige que façam estágio. A escolha de frequentar este ensino articulado é livre e feita no final do 4.º ano, sendo que só no final do 6.º ano podem desistir. Tendo em conta estes factos, todas as crianças, com a exceção de duas, afirmaram pretendiam desistir. De seguida, são apresentadas partes do discurso das crianças que comprovam o que aqui foi descrito sobre o CCM.

Deixei ficar, tal como escreveu, o parágrafo acima. Mas numa leitura final, se conseguir, seria de tornar esta escrita um pouco mais elaborada.

Alberto – Mas nós pensávamos que eram só instrumentos e depois apareceram mais coisas...

Rita - Eu gosto, mas ela já não gosta muito, ela já vai desistir para o ano (do CCM). Eu não

---

<sup>24</sup> Centro de Cultura Musical: Conservatório Regional de Música que serve toda a região do médio Ave.

vou desistir para o ano.  
Adriana – Para o ano não, este ano.  
(...) Alberto – Mas no início, quando nós íamos entrar para o CCM, parecia muito fixe, os professores eram bué simpáticos, só que depois quando chegamos lá...  
Rita – Era totalmente diferente...  
mónica – Eram mais exigentes.  
(...) Rita – Nós temos as disciplinas teóricas todas, menos a educação musical...  
(...) Rita – Só que temos a manhã de quinta e segunda lá no CCM e depois aqui as teóricas... (GF4, 6.º ano).  
  
(...) Liliana – Vai praticamente toda a turma desistir...  
(...) Simão – Estou desmotivado.  
Moderadora – Porquê?  
Simão – Porque não gosto muito de estar lá (no CCM). Eu gosto de tocar o instrumento, só que...  
Leandro – Temos outras coisas.  
Simão – Não podemos fazer aquilo quando queremos, somos obrigados.  
Moderadora – Têm que estudar também.  
Sílvia – Temos audições e às vezes temos que estudar.  
Simão – Audições alguns dias e a seguir recitais. Temos lá um estágio, estamos lá 3 dias.  
(...) Leandro – Eu estou mais para desistir, porque perco muito tempo no estudo também. (GF6, 6.º ano).

Através destas citações, percebe-se que as crianças quando tiveram de escolher frequentar ou não o ensino articulado relacionado com a música, poderão ter sido influenciadas pelos adultos, como é dito pela Sílvia: “Eu não queria, mas os professores estavam lá e disseram-nos para ir... (GF6, 6.º ano). A mudança de ciclo pressupõe já uma grande mudança para estas crianças, algo que para elas foi também uma novidade. Aliada a esta mudança esteve também presente a necessidade de tomar decisões sendo uma delas a iniciação ou não da formação musical. Esta decisão pode ter sido condicionada pelos pais, podendo estes ter considerado tal formação importante para os filhos, pela vontade das crianças, ou pelas mudanças inerentes à transição de ciclo.

Além disso, percebemos que as expectativas da maioria das crianças eram diferentes e que esta é uma atividade que lhes ocupa bastante tempo, um aspeto que contribui para a sua desmotivação e que as leva a pensar em desistir.

### **3.2. Atividades de tempo livre que preferem**

Cruzando estes aspetos que as crianças mais valorizam nas atividades de tempo livre e as atividades que realmente realizam e tendo em conta a discussão de grupo que se sucedeu, pretende-se descrever e analisar quais são as práticas que as crianças mais gostam, se vão ao

encontro das que mais realizam e se respeitam as características (das atividades de tempo livre) identificadas por elas.

Assim sendo, ao analisar-se a discussão que surgiu com a pergunta sobre o que mais gostavam de fazer nos seus tempos livres, percebeu-se que, de uma forma geral, todas as crianças realizam as atividades que mais gostam, uma vez que afirmaram fazer aquilo que mais gostam e lhes apetece no momento – “É o que mais nos apetece.”, Justino, GF3, 5.º ano –, assim como também tomam a liberdade de pedir aos pais para praticar determinado desporto ou atividade artística. No entanto, quando se fez esta pergunta, as crianças já não referiram com tanta expressividade as intelectuais/artísticas – das atividades que mais ocupam o seu tempo livre –, referindo mais vezes atividades de índole puramente lúdica e de lazer. Assim, desta discussão destaca-se a brincadeira espontânea, que parece fazer parte dos tempos de lazer das crianças inquiridas e que é muito associada às brincadeiras no exterior (de cariz mais físico) e relacionadas com os *media*. Exemplo disso é o que o Júlio diz: “Quando eu não tenho nada para fazer vou ver o que posso fazer. Às vezes brinco com os meus pais outras vezes vou para o computador ou para o telemóvel...” (GF5, 6.º ano). Esta citação é um dos exemplos que permite perceber que a maioria das crianças tem liberdade de, em alguns momentos do seu quotidiano, escolher as atividades que querem realizar, algo que evidencia a espontaneidade do ato lúdico. As citações apresentadas de seguida reúnem partes da discussão que evidenciam as preferências das crianças em relação às suas atividades de tempo livre e de lazer. Note-se que no decorrer da discussão a moderadora sentiu necessidade de perceber se os participantes tinham preferência em relação ao brincar no interior ou no exterior, uma vez que muitas crianças referiram ir “lá para fora brincar”, tentando-se, assim, aprofundar essa questão e percebendo-se também que atividades as crianças mais associavam ao exterior e ao interior de casa.

Telmo – Eu gosto de fazer equitação e de andar na piscina, mas também gosto de jogar *tablet* e telemóvel.

(...) Luís - Às vezes apetece-me jogar um bocado de telefone, outras vezes apetece-me ir um bocado para a rua brincar, jogar futebol, fazer jogos na rua.

(...) Luís – (...) mas continuo a gostar muito do hóquei e também prefiro andar de bicicleta, estar ao ar livre do que com as tecnologias, mas também gosto...

(...) Bruno – Eu prefiro estar no telemóvel se o tempo estiver mau... (GF1, 5.º ano).

Fernando – Eu prefiro jogar (no computador).

(...) Moderadora – Quem é que, como o Fernando, prefere estar no computador em vez de estar lá fora?

(...) Clara – Eu gosto das duas, às vezes jogo, mas às vezes também estou no ar livre.

(...) Lúcia – Eu só vou para o computador ou para a televisão se também não estiver bom tempo, mas prefiro ir para o ar livre, se houver alguém para brincar... (GF2, 5.º ano).

Moderadora – Então meninos o que é que vocês preferem fazer, estar na Internet, por exemplo, ou estar a brincar lá fora?

Luísa – Brincar lá fora.

Justino – Eu nunca brinco lá fora.

(...) Sónia – Adoro se me deixarem todo o dia a brincar lá fora.

Ricardo – Eu nem um bocado consigo estar dentro de casa, tenho de estar lá fora a apanhar ar, a brincar com o meu irmão.

Luísa – Porque se nós estivermos sempre no *tablet*, depois começa-me a doer os olhos.

(...) Santiago – A Internet.

(...) Manuel – Eu às vezes vejo televisão, mas às vezes fico a brincar com o meu irmão (...).

(...) Matilde – (...) às vezes quando quero brincar com os meus primos e eles não querem eu já não brinco e às vezes não me apetece tirar o computador, mas...

Moderadora – Pegas no computador só porque não tens ninguém com quem brincar?

Matilde – Exato.

Moderadora – E não gostas muito do computador?

Matilde – Não. (GF3, 5.º ano).

Moderadora – Mas vocês gostam de ir para o computador, certo?

Mafalda – Sim, claro.

Mónica – Gosto, mas gosto mais de ficar na natureza... (GF4, 6.º ano).

Leandro – É-me indiferente.

Liliana – Para mim é mais ou menos a junção das duas, porque, normalmente, eu ponho música e fico lá fora a dançar e a brincar com o meu irmão ...

Leandro – Para mim é igual, quando está a chover eu vou jogar futebol com o meu primo na mesma. (GF6, 6.º ano).

Analisando as citações acima expostas, percebe-se que, como já foi dito, as crianças nos seus tempos livres, nos tempos de lazer puro, tendem a ocupar-se de forma livre e espontânea, fazendo aquilo que mais lhes apetece no momento, variando entre atividades não mediáticas e mediáticas, como é dito pelo Luís: “Às vezes apetece-me jogar um bocado de telefone, outras vezes apetece-me ir um bocado para a rua brincar, jogar futebol, fazer jogos na rua” (GF1, 5.º ano) e pelo Manuel: “Eu às vezes vejo televisão, mas às vezes fico a brincar com o meu irmão (...).” (GF3, 5.º ano). Verificou-se assim que os *media* estão bastante presentes nas brincadeiras das crianças, sendo encarados como forma de entretenimento e de ocupação dos tempos livres. No entanto, é bastante visível, na fala das crianças, que a maioria delas prefere atividades que podem realizar no exterior de suas casas ou na rua – ao ar livre e na natureza como vulgarmente dizem – em detrimento de atividades realizadas no interior das suas casas. Inclusive, se tiverem de escolher entre atividades de cariz físico e atividades mediáticas, as crianças referem preferir as atividades mais físicas, apesar de gostarem de ambas, pois associam mais rapidamente as atividades físicas ao exterior (andar de bicicleta, jogar futebol, etc.). Conclui-se que, mesmo estando os *media* associados a práticas lúdicas que as crianças apreciam, na hora de escolher, na maioria dos casos, preferem atividades que lhes permitam um maior exercício físico e interação com a natureza e com outras

peessoas, como as atividades sociais/lúdicas e atividades físico/desportivas. Esta realidade é bastante visível na fala da Matilde que diz que só usa o computador, porque, por vezes, não tem companhia para brincar: “(...) às vezes quando quero brincar com os meus primos e eles não querem eu já não brinco e às vezes não me apetece tirar o computador, mas...” (GF3, 5.º ano).

Através, por exemplo, da fala da Sónia: “Adoro se me deixarem todo o dia a brincar lá fora.” (GF3, 5.º ano), percebeu-se o quão importante é para a maioria das crianças brincar ao ar livre de forma espontânea e livre. Todavia, há crianças que referem usufruir de várias atividades de diferente natureza ao mesmo tempo, como é o caso da Liliana que diz: “Para mim é mais ou menos a junção das duas, porque, normalmente, eu ponho música e fico lá fora a dançar e a brincar com o meu irmão...” (GF6, 6.º ano). O testemunho da Liliana permite, mais uma vez, aferir que apesar de valorizarem muito brincar ao livre, ao mesmo tempo que convivem com outras crianças, valorizam também as capacidades de entretenimento dos *media*, acabando por usufruir dos dois “ambientes” lúdicos ao mesmo tempo.

Como foi também já evidenciado, é possível concluir que as crianças tendem a associar, com mais frequência, o uso dos *media* ao interior das suas habitações, pois quando dizem que preferem brincar no exterior referem-se com maior frequência a atividades sociais/lúdicas e físicas/desportivas, que envolvem os amigos e/ou familiares, algo bastante presente na fala do Ricardo: “Eu nem um bocado consigo estar dentro de casa, tenho de estar lá fora a apanhar ar, a brincar com o meu irmão.” (GF3, 5.º ano). Percebeu-se assim, que quando brincam no exterior das suas habitações valorizam a companhia dos amigos, irmãos e vizinhos. Ademais, é dito por algumas crianças que, por vezes, têm como alternativa realizar atividades mediáticas, porque não podem fazer outro tipo de atividades, devido a condicionantes como as condições meteorológicas ou a falta de companhia, como se pode verificar através da fala da Lúcia: “Eu só vou para o computador ou para a televisão se também não estiver bom tempo, mas prefiro ir para o ar livre, se houver alguém para brincar...” (GF2, 5.º ano) e da fala do Bruno: “Eu prefiro estar no telemóvel se o tempo estiver mau...” (GF1, 5.º ano).

No entanto, realça-se, que a grande maioria das crianças demonstra gostar bastante de atividades mediáticas. Obteve-se inclusive o testemunho de crianças que disseram preferir usufruir dos *media* em detrimento de outro tipo de atividades, como é o caso do Fernando: “Eu prefiro Jogar.” (GF2, 5.º ano). Além disso, o Justino afirmou nunca brincar lá fora, contudo considera-se

que na realidade se referia a brincar na rua, porque antes tinha dito que por vezes jogava futebol com o irmão, apesar de não ter muito espaço no apartamento em que vivia:

Justino – Eu às vezes jogo em casa com o meu irmão.

Moderadora – Jogas futebol?

Justino – Sim, mas é um espaço muito pequeno, que eu vivo num apartamento. (GF3, 5.º ano).

Algumas crianças dizem também que utilizam mais do que um meio ao mesmo tempo, como é o caso da Rita: “(...) enquanto estou a ver televisão estou no telemóvel, para aproveitar as duas coisas (...)” (GF4, 6.º ano). Por outro lado, verificou-se que, por vezes, a utilização de certos meios, como o computador, se restringe a determinadas tarefas, como é observável na fala da Adriana: “Eu só uso para trabalhos” (GF4, 6.º ano), em resposta à pergunta da moderadora: “Tu não usas o computador?” (GF4, 6.º ano). Outro testemunho que demonstra a utilidade do computador é o da Joana: “(...) o que eu faço no computador é mais ver filmes e também pesquisar” (GF4, 6.º ano). Em relação ao telemóvel, apesar de ser dos equipamentos mais utilizados pelas crianças, assim como a televisão, há testemunhos que indicam que para alguns dos participantes a utilização do telemóvel é restrita somente a uma atividade, como é o caso da Adriana que disse que só utilizava o telemóvel para jogar: “Telemóvel tenho, mas é só jogos...” (GF4, 6.º ano).

Assim, conclui-se que os dados qualitativos vão ao encontro dos dados quantitativos, pois as atividades preferidas das crianças são sobretudo de índole social/lúdica, físico/desportiva e mediática, dando-se preferência àquelas que se podem realizar no exterior, “ao ar livre”. Além disso, verificou-se que as preferências das crianças em relação às atividades de tempo livre contrastam com aquelas que mais realizam, pois neste caso já não referem gostar de se ocupar com, por exemplo, tocar um instrumento, atividade realizada pela grande maioria dos participantes. Contudo, as atividades preferidas das crianças respeitam, na sua maioria, as condições salientadas por elas: entretenimento; interação; e satisfação.

### **3.3. Escolha livre vs Escolha condicionada das atividades de tempo livre**

Como foi dito anteriormente, na sua grande maioria, parece que a escolha das atividades de tempo livre com as quais as crianças se ocupam é uma escolha livre. As crianças declaram que muitas vezes são elas que pedem aos pais para praticar determinada atividade, porque assim o desejam e porque gostam dessa atividade. Exemplo disto é o da Carolina: “Há atividades que nós

é que pedimos aos pais, não são os pais que incentivam a fazer, nós é que queremos e pedimos aos pais para fazer.” (GF4, 6.º ano); o da Rita: “(...) daquelas que eu faço, eu escolho muitas delas, por exemplo *badminton* e estudar música...” (GF4, 6.º ano); e o da Sílvia: “Eu é que tive iniciativa própria de ir para os Escuteiros.” (GF6, 6.º ano). Analisando estas afirmações, verifica-se que algumas crianças participantes do grupo de foco têm liberdade de escolha no que concerne à natureza das suas atividades extracurriculares, praticando aquilo que gostam e as satisfazem.

No entanto, esta escolha nem sempre é totalmente livre, pois pelos dados recolhidos percebeu-se também que, por vezes, os pais condicionam a decisão das crianças, incentivando-as ou desaconselhando-as a praticar atividades extracurriculares e mais organizadas. Algumas das crianças afirmaram que há atividades extracurriculares que os pais incentivam e influenciam a sua prática, como o hóquei, aprender a tocar um instrumento, ler, entre outras, porque dizem que é bom para elas, inculcando-lhes a responsabilidade de não faltarem e de se aplicarem à atividade. Assim, como também há atividades que os progenitores desaconselham, por poder prejudicar a saúde, como diz a Liliana: “Os meus pais não me obrigam, mas eles dizem o que é melhor, influenciam-me a fazer uma coisa melhor para mim. (...)” (GF6, 6.º ano). Com a afirmação da Liliana considera-se que ela percebe o porquê de os pais não a deixarem praticar natação, como de seguida se pode ver na conversa completa, aceitando as suas decisões. Além disso, quando a prática da atividade é influenciada pelos progenitores, as crianças tendem a compreender e, como é o caso da Rita, aprendem a gostar. A Rita diz que os seus pais a obrigaram a começar a ler e que ao início não gostava, contudo, aprendeu a gostar e hoje em dia lê bastante, sobretudo livros de banda desenhada: “(...) Eu leio livros de banda desenhada porque gosto de heróis e depois leio outros livros que também gosto dessas áreas e também leio, mas se for por exemplo um livro de fábulas, sou capaz de não gostar muito...” (GF4, 6.º ano).

Luís – A mim às vezes não me apetece ir muito ao hóquei... não é bem obrigar, mas eles dizem tens que ir, senão não te vão convocar, não te vão querer na equipa... (GF1, 5.º ano).

Carolina – Há atividades que nós é que pedimos aos pais, não são os pais que incentivam a fazer, nós é que queremos e pedimos aos pais para fazer.

(...) Rita – Sim, é gostar, mas também escolher algumas e outras são os meus pais que incentivam a fazer... Por exemplo, daquelas que eu faço, eu escolho muitas delas, por exemplo *badminton* e estudar música...

(...) Rita – Essas (*badminton* e estudar música) eu gosto mesmo de fazer e depois aquelas que eu não gosto muito são algumas que os meus pais me obrigam a fazer, só que eu aprendo a gostar.

Moderadora – Quais?

Rita – Por exemplo, tenho várias...é por exemplo ler, que é uma coisa que eu gosto agora, mas que dantes não gostava, os meus pais tipo obrigaram-me a ler...

Alberto – Também faz bem.

Rita – Sim, eu agora vejo isso de outra forma. (GF4, 6.º ano).

Sílvia – Eu é que tive iniciativa própria de ir para os Escuteiros.

(...) Liliana – Os meus pais não me obrigam, mas eles dizem o que é melhor, influenciam-me a fazer uma coisa melhor para mim. Por exemplo, com a natação, eu fui à pediatra e a minha pediatra disse que para mim era melhor eu entrar na natação por causa dos meus joelhos.... Então os meus pais convenceram-me disseram-me que era para a minha saúde e pronto. (GF6, 6.º ano).

As tarefas relacionadas com o lar e os trabalhos de casa foram, de forma geral, anunciadas pelas crianças como as práticas (de não lazer) mais exigidas pelos pais e que geralmente menos gostam, como é dito pelo Miguel e pelo Roberto, a quem os pais obrigam a limpar o quarto e a casa (GF3, 5.º ano) e pelo Alberto: “(...) às vezes os meus pais obrigam-me a estudar (...) (GF4, 6.º ano). Todavia, mesmo estas tarefas, por vezes, não são exclusivamente vistas como uma obrigação como diz o Simão: “Não obrigam, mas às vezes pedem só para ajudá-los.” (GF6, 6.º ano). Salienta-se que muitas das crianças não disseram até que ponto são ou não obrigadas pelos pais a ocupar os seus tempos com determinada atividade, dizem apenas que algumas das atividades que praticam são incutidas pelos progenitores. Contudo, quando se pronunciaram sobre o tema, referiram-se quase sempre apenas a atividades físico/desportivas e artísticas, não tanto a atividades de cariz educacional, como frequentar o centro de estudo ou as atividades intelectuais/artísticas. Inclusive, mesmo quando falavam destas atividades, só uma criança, o Santiago (GF3, 5.º ano), disse que praticava natação, mas que não gostava, por ser obrigado pelos seus pais. Contudo quando se tentou aprofundar esta declaração, perguntando se o pai lhe tinha dado alguma explicação, o Santiago disse apenas que já tinha dito ao pai que não gostava de tal atividade mostrando, posteriormente, que não queria falar mais. Outra criança que disse ter tarefas obrigatórias e impingidas pela mãe é a Mónica (GF4, 6.º ano). Segundo o seu testemunho, a mãe disse-lhe que só poderia ter um animal de estimação se fosse ela a cuidar dele. Todavia, esta obrigatoriedade é muito diferente da do Santiago, pois a Mónica mostra gostar de cuidar da sua gata.

Moderadora - O que gostas de fazer? Fazes alguma atividade?

Santiago – Kung-fu, ir para a piscina.

Moderadora – E gostas de fazer essas duas?

Santiago – Gosto de fazer o kung-fu.

Moderadora - E porque estás na piscina então?

Santiago – Porque o meu pai obrigou-me.

(...) Moderadora – Há alguma atividade que os vossos pais vos obriguem a fazer?

Miguel – Limpar a casa.  
Roberto – Limpar o meu quarto. (GF3, 5.º ano).

(...) Alberto – (...) às vezes os meus pais obrigam-me a estudar, depende... também não são só eles que me obrigam, que eu também quero tirar boas notas, por isso, às vezes sou eu que decido ir estudar.

(...) Mónica – (...) há uma coisa que a minha mãe me obriga mesmo a fazer, porque eu decidi ter uma gata, e a minha mãe disse-me assim, se tu tiveres tu é que vais cuidar dela. Então eu é que tenho todos os dias de ir mudar a areia dela, dar-lhe de comer, pôr água nova (...) (GF4, 6.º ano).

Por sua vez, há atividades que alguns dos pais não deixam os seus filhos praticarem, como por exemplo, arco e flecha, utilizar as redes sociais e andar na rua, estejam sozinhos ou acompanhados. Estas atividades podem ser proibidas pelos pais, porque são consideradas atividades perigosas e/ou porque as crianças têm o seu tempo demasiado ocupado com a escola e várias outras atividades. Ao tomarem esta decisão, os progenitores procurarão salvaguardar o tempo de descanso dos filhos, de que também necessitam. Os pais do Telmo não o deixam ter Facebook, pois segundo o que disse, os seus pais “dizem que é muito novo para ter Facebook.” (GF1, 5.º ano). No caso do Luís, os seus pais, principalmente a mãe, também não o deixam praticar arco e flecha. É de referir que de uma forma geral esta decisão dos pais é discutida com os filhos e estes tendem a compreender a situação, pois percebem os riscos e perigos e concordam com o facto de já estarem muito sobrecarregadas com atividades extracurriculares, todavia, por vezes preferiam não sere proibidos, como de seguida se pode averiguar.

Daniela – Mas há algumas que os meus pais não me deixam fazer e outras que gostam que eu faça.

Moderadora - Quais é que eles não te deixam fazer?

Daniela – Às vezes piscina...

Moderadora - Não querem que tu nades?

Daniela – Não, porque eu já faço muitas coisas...

(...) Telmo – Sim, explicam-me não podes jogar aquilo e dizem-me a razão.

Moderadora – E tu entendes?

Telmo – Sim.

Moderadora – E concordas?

Telmo – Às vezes apetece-me não concordar...

Daniela – É como eu.

(...) Telmo – Porque dizem que sou muito novo para ter Facebook.

(...) Luís – Às vezes os meus pais não me deixam fazer alguma coisa e explicam-me. Por exemplo, eu sempre quis experimentar o arco e flecha e os meus explicam-me porque é que não devo fazer... o meu pai até deixa, mas a minha mãe está sempre à minha beira e já chegou a esconder, e eu quero, mas não posso. (GF1, 5.º ano).

Fernando – (...) eu disse que normalmente estou sempre no computador ou no telemóvel. Agora só estou no telemóvel, porque o meu irmão nasceu há pouquinho tempo e eu não posso ir muito lá para fora, tenho de estar sempre a ajudar a minha mãe e ele às vezes vai dormir e eu não sei o que fazer e é, por isso, que estou muito tempo no telemóvel.

Moderadora – E não podes ir lá para fora porquê? Os teus pais não te deixam ir sozinho?  
Fernando – Só deixam quando tenho algum amigo. (GF2, 5.º ano).

Moderadora – E porque é que deixaste (a dança)?

Sónia – Porque depois eu entrei na escola e a minha mãe quis que eu me concentrasse só na escola e então só me pôs na coisa que eu mais gosto, que é no teatro...

Moderadora – Só pudeste ficar numa?

Sónia – Sim, tive de escolher. (GF3, 5.º ano).

Júlio – A minha mãe não me deixa ir sozinho tipo andar de bicicleta ali pela aldeia...

Moderadora – E tu querias?

Júlio – Queria.

Moderadora - Mas compreendes porque é que ela não te deixa?

Roberto – Pois é perigoso, pode aparecer alguém.

Júlio – Em termos de segurança...

Miguel – Mas a minha mãe já tem confiança em mim.

Martin– Eu vou daqui até ao McDonald's.

Júlio – Mas ela só me deixa... Ela também deixou-me ir até ao McDonald's, porque é perto.

Ela só me deixa andar de bicicleta se for fazer uma rua específica, tipo ir dar uma volta ao cruzamento e depois ir ao fim da rua e vir. (GF6, 6.º ano).

Jéssica – Eu pedi aos meus pais para ir para os Escuteiros e depois os meus pais disseram que como eu já ando no karaté e na dança que depois já eram muitas coisas... (GF6, 6.º ano).

As citações acima expostas permitem tirar conclusões sobre as questões anunciadas no parágrafo anterior. Pelas falas das crianças, andar de bicicleta na rua é uma atividade que suscita mais interesse ao género masculino do que ao género feminino, até porque só duas raparigas disseram gostar andar de bicicleta, sendo que uma delas, a Mónica, referiu que o fazia acompanhada da mãe: “a minha mãe hoje vai-me buscar e vamos dar uma volta de bicicleta” (GF4, 6.º ano). Por sua vez, o número de rapazes a dizer que gosta de andar de bicicleta, principalmente na rua, corresponde a cinco e nenhum referiu estar acompanhado por um adulto apesar das restrições impostas por alguns dos progenitores.

Centrando-nos nas restrições de brincar na rua, percebeu-se que alguns dos pais, nomeadamente, os pais do Fernando, do Júlio e do Martin, impõem algumas regras. No caso do Júlio (GF6, 6.º ano), percebeu-se que a mãe dele não o deixa andar sozinho de bicicleta pela aldeia e restringe as zonas por onde pode andar sendo essas zonas mais perto de casa. Por sua vez, o Martin diz: “Eu vou daqui até ao McDonald's. (de bicicleta)” (GF6, 6.º ano) o que pode indicar que também tem um limite de área impingido pelos pais. Já o Fernando, não brinca na rua porque os pais não o deixam praticar tal atividade sem estar na companhia de um amigo ou de um adulto. O Fernando afirma que por causa de ter um irmão ainda recém-nascido os seus tempos ficam condicionados, pois a mãe não pode dispor de muito tempo livre para estar com ele e, como receia os riscos de brincar na rua sem supervisão, o Fernando não o pode fazer, usufruindo mais dos

*media* no interior de casa: “(...) eu não posso ir muito lá para fora, tenho de estar sempre a ajudar a minha mãe e ele às vezes vai dormir e eu não sei o que fazer e é, por isso, que estou muito tempo no telemóvel.” (GF2, 5.º ano). Este é um exemplo de como muitas vezes as crianças se veem condicionadas nas suas práticas de tempo livre e se refugiam na utilização dos *media*, sendo, nestes casos, uma segunda escolha com que se podem entreter. Por outro lado, há ainda o caso do Miguel que afirma: “Mas a minha mãe já tem confiança em mim.” (GF6, 6.º ano), afirmação essa que indica que brinca na rua quando quer e que a única restrição que tem e é referida por ele prende-se com o tempo: “A minha mãe, quando eu saio diz-me ‘Oh Miguel tu vais, mas a x horas tens que estar aqui em casa.’” (Miguel, GF6, 6.º ano).

Outra das restrições praticadas pelos pais, segundo a partilhada das crianças, justifica-se pelo excesso de tempo ocupado das crianças. Ou seja, os pais da Daniela (GF1, 5.º ano), da Sónia (GF3, 5.º ano) e da Jéssica (GF6, 6.º ano), não as deixaram praticar as atividades extracurriculares que queriam, porque já praticam outras, portanto, iriam ficar com o tempo muito sobrecarregado. No caso concreto da Daniela, por exemplo, vê-se que não anda na natação, porque como ela diz “(...) eu já faço muitas coisas...” e os pais não a deixaram praticar mais uma atividade. Estes factos levam também a concluir que podendo ser os pais a principal razão para as crianças praticarem várias atividades extracurriculares, são também eles quem tenta manter algum equilíbrio.

### **3.4. Perceções das crianças sobre o seu tempo ocupado**

Tendo em conta tempo gasto com a escola e com as atividades curriculares e extracurriculares, a grande maioria das crianças inquiridas afirma ter pouco tempo livre para o descanso ou atividades mais informais, como brincar ou estar com a família, por exemplo, valorizando essas mesmas atividades. A falta de tempo mencionada pelos participantes deve-se, em grande medida, à imensa quantidade de atividades extracurriculares que têm, seja por vontade própria, ou não, e pela grande carga horária ocupada com a escola e outros espaços educativos, como os centros de estudo. Contudo, as crianças, embora tenham consciência que o seu tempo se encontra bastante ocupado, com as várias atividades que praticam, dizem ter interesse em praticar ainda mais atividades, mantendo as existentes, o que contaria a vontade de aumentarem o seu tempo de lazer. Outro aspeto que se salienta é de, de uma forma geral, as crianças não lamentam o tempo que é ocupado pelas atividades extracurriculares que gostam, mas sim o tempo

que é ocupado com a escola e educação outros espaços educativos, afirmando mesmo que gostavam de “estar mais tempo no recreio (...)” (Martin, GF5, 6.º ano) e que “Estamos todos o dia na escola, praticamente.” (Júlio, GF5, 6.º ano). No entanto, há também crianças que afirmam que, para além da escola, as atividades extracurriculares, como as aulas de piano lhes roubam tempo que podiam usufruir junto da sua família a conviver, como é o caso do Ricardo que diz: “Às vezes nem tenho tempo de estar com os meus pais, porque tenho explicações de piano.” (GF3, 5.º ano). Em relação ao tocar instrumentos, verifica-se que, de uma forma geral e muito por causa de frequentarem o CMM, as crianças não gostam de praticar tal atividade. Por sua vez, o Paulo (GF2, 5.º ano) já não lamenta o tempo que não tem disponível para a família, mas sim o tempo que não tem disponível para praticar natação. Refere que o seu tempo é ocupado no centro de estudos e a aprender a tocar instrumentos, o que implica que não tenha tempo livre para outras atividades. O Martin é outra das crianças que diz que vai “(...) todos os dias para o centro de estudo.” (GF5, 6.º ano), revelando que gostava de ter mais tempo para, por exemplo: “(...) conviver com os amigos, estar mais tempo no recreio, ter mais tempo para andar de bicicleta...” (GF5, 6.º ano).

Paulo – Eu gosto de nadar também... (...)

(...) Moderadora - E porque não andas na natação?

Paulo – Porque não tenho tempo.

Moderadora - O que é que fazes mais para além da escola?

Paulo - Também gosto de precursão.

Moderadora - Instrumentos de percussão?

Paulo – Sim.

Moderadora - Tocas algum?

Paulo – Sim, marimba e caixa...

Moderadora – E aprendeste sozinho ou tens aulas?

Paulo – Eu tenho aulas.

Moderadora – Por isso é que não tens tempo para a natação?

Paulo – É... E também tenho de estudar no centro de estudo... (GF2, 5.º ano).

Luísa – Ei, sem brincar não!

Sónia – As crianças têm que brincar.

(...) Ricardo – Às vezes nem tenho tempo de estar com os meus pais, porque tenho explicações de piano. (GF3, 5.º ano).

(...) Moderadora – Gostavam de ter mais tempo?

Martin– Eu gostava de ter mais tempo para fazer coisas...

(...) Martin – Para conviver com os amigos, estar mais tempo no recreio, ter mais tempo para andar de bicicleta...

Júlio – Estamos todos o dia na escola, praticamente.

(...) Martin – Eu vou todos os dias para o centro de estudo. (GF5, 6.º ano).

Leandro – Eu também andei num clube (de futebol), mas só que eu tinha de ir para o treino de natação e depois para o futebol e eu ia cansado e desisti. (GF6, 6.º ano).

Com estas citações das crianças a demonstrarem que têm pouco tempo, percebe-se que, de uma forma geral, as crianças lamentam a escassez do tempo de lazer. Embora umas crianças lamentem o pouco tempo de lazer que têm, porque queriam estar mais a família e outras porque pretendem praticar mais atividades, constata-se que todas demonstraram ter prazer em brincar espontaneamente, pois é algo que gostam e é bastante importante para o convívio e entretenimento. Inclusive, no decorrer da discussão, pelo facto de algumas crianças referirem o quão importante a escola é, a moderadora colocou a seguinte questão: “Achavam justo estudar à semana e ao fim de semana sem tempo para brincar?”, à qual rapidamente a Luísa respondeu: “Ei, sem brincar não!” e a Sónia logo de seguida disse: “As crianças têm que brincar.” (GF5, 6.º ano). Estas duas afirmações demonstram, mais uma vez, o quanto as crianças valorizam o brincar, pois é-lhes um ato inerente e imprescindível para o seu desenvolvimento, entretenimento e socialização.

### **3.5. Atividades de tempo livre que gostavam de realizar**

Os dados qualitativos permitiram também identificar a existência de atividades de tempo livre que as crianças gostavam de vir a praticar e ainda perceber porque razões não as praticam. Assim, através da discussão elaborada nos vários grupos, percebeu-se que as principais razões são: a falta de tempo livre por parte das crianças (10 refs.); já praticarem muitas atividades e têm que escolher qual a que mais gostam (9 refs.); a indisponibilidade dos pais para as transportar para determinados locais em determinados horários (4 refs.); o não terem autorização dos pais (por ser algo perigoso) (3 refs.); a incompatibilidade dos horários da criança com os da atividade (2 refs.); a falta de companhia para as executar (2 refs.); o receio de que corra mal (2 refs.); problemas de saúde (2 refs.); não ter o equipamento para jogar (2 refs.); a elevada prestação monetária inerente à prática da atividade (1 ref.); e, finalmente, por ainda não terem falado com os pais (1 ref.).

Apresentadas as razões inerentes à não execução de determinadas atividades, considera-se pertinente enumerar quais são essas atividades. Salienta-se que só 3 crianças disseram não ter nenhuma atividade que gostassem de fazer num futuro próximo porque, de momento, fazem tudo o que pretendem. Além disso, ao contrário do que seria de esperar, as atividades mais referidas são atividades organizadas e não atividades espontâneas e de lazer puro, que são aquelas que mais gostam de fazer. As atividades de tempo livre referidas pelas crianças são, por ordem decrescente: natação (5 refs.); patinagem artística (5 refs.); futebol (3 refs.); escutismo (3 refs.);

karaté (2 refs.); ginástica artística e acrobática (2 refs.); andar sozinho ou com os amigos de bicicleta pela cidade (2 refs.); equitação (2 refs.); e basquetebol (2 refs.). As atividades seguintes foram mencionadas apenas uma vez: *badminton*; futsal; ballet; Xbox e a Playstation; computador; andebol; voleibol; cartas; yoga; dançar; violino; e piano. É de referir que algumas atividades aqui mencionadas como o jogar às cartas e jogar computador é algo que as crianças já fazem, mas mencionaram que gostavam de fazer mais vezes. De seguida estão ilustradas algumas das frases que demonstram o que aqui foi descrito.

Telmo – Eu também gostava de aprender a tocar piano.

Moderadora – E porque não aprendes?

Telmo – Porque o meu pai já diz que tenho muitas atividades e para isso tinha que desistir da equitação e como eu gosto muito da equitação não queria desistir...

(...) Bruno – O problema é que eu já joguei, mas correu muito mal, é para aí 2 horas a correr, é cansativo. (GF1, 5.º ano).

Clara – A atividade que gostava de fazer mais vezes é a natação, só que não posso, porque os meus pais também não têm possibilidades de me levar, trabalham até tarde...

(...) Fernando – Jogar computador e jogar mais às cartas... Eu tenho cartas em casa...

Moderadora – Não tens ninguém para jogar?

Fernando – Tenho, só que a minha mãe está a tratar do meu irmão, a minha irmã, a escola dela é em Vila do Conde e o meu pai trabalha até às 20h, por isso, eu e o meu pai sempre aos sábados e aos domingos nós jogamos um bocado de cartas, mas eu queria jogar mais tempo... (GF2, 5.º ano).

Ricardo – Gostava de andar na patinagem no gelo.

(...) Moderadora – E porque é que não andas? Já falaste com os teus pais?

Ricardo – Não sei, tenho o pressentimento que posso partir qualquer coisa. (GF3, 5.º ano).

Adriana – Eu também andava na piscina, mas depois saí, porque afundei-me e depois tive medo e nunca mais fui e agora não consigo nadar, bem tento, mas não, tenho medo. (GF4, 6.º ano).

Júlio – Uma coisa que gostava era ter uma playstation em casa, para jogar Fortnite.

Moderadora – E porque é que não tens?

Júlio – Porque já tenho uma Wii em casa. E eu disse assim ao meu pai, “a Wii podia ficar para a (disse o nome da irmã) e a Playstation fica para mim” (...) (GF5, 6.º ano).

Liliana – É o escutismo e é o karaté que eu também queria entrar..., mas já é muito... Já tenho muitas coisas e depois também estudar, também temos que ocupar o nosso tempo com isso. (GF6, 6.º ano).

Das partilhas expostas acima, que corroboram o que foi referido anteriormente, parece pertinente enfatizar o facto de as crianças terem pouco tempo livre. Como se tem vindo a dizer ao longo de toda a análise qualitativa, os tempos das crianças encontram-se muito preenchidos com o tempo escolar e atividades inerentes ao estudar, algo que é elucidado pela Liliana: “(...) Já tenho muitas coisas e depois também estudar, também temos que ocupar o nosso tempo com isso.” (GF6, 6.º ano). Esta criança parece estar consciente da necessidade de ter tempo livre desocupado das atividades extracurriculares. As atividades extracurriculares são o segundo fator que mais

contribuem para a diminuição do tempo livre destinado para o lazer puro, algo que também é referido por várias crianças, como o Telmo que diz que não pode aprender a tocar piano, porque: “(...) o meu pai já diz que tenho muitas atividades e para isso tinha que desistir da equitação e como eu gosto muito da equitação não queria desistir...” (GF1, 5.º ano). Um outro fator que condiciona muito a forma como as crianças usufruem do seu tempo livre, e que parece pertinente realçar, diz respeito ao facto de os pais terem também os seus tempos muito sobrecarregados com o trabalho e com as tarefas domésticas. Esta condicionante implica que tenham menos disponibilidade para transportarem os seus filhos para as atividades e, mais importante, implica que tenham menos tempo para estarem com eles, como relembra o Fernando ao lamentar o facto de os seus pais e irmã não conseguirem dispor de mais tempo livre para jogarem cartas consigo, valorizando as práticas lúdicas e de convívio. Neste sentido, o Fernando diz: “(...) a minha mãe está a tratar do meu irmão, a minha irmã, a escola dela é em Vila do Conde e o meu pai trabalha até às 20h, por isso, eu e o meu pai sempre aos sábados e aos domingos nós jogamos um bocado de cartas, mas eu queria jogar mais tempo...” (GF2, 5.º ano). Com este testemunho compreende-se o quanto as crianças valorizam o contacto com as suas famílias através de práticas lúdicas.

Em suma, com os dados aqui expostos percebeu-se que a maioria das crianças gostam de todas as atividades que realizam, sendo que as que preferem são aquelas que se realizam no exterior e são de índole mais espontânea e livre, que envolvem o entretenimento e o convívio com família e/ou amigos. No entanto, excluindo o facto de a atividade ser realizada no interior ou exterior, percebeu-se que as atividades que as crianças mais gostam de realizar são atividades lúdicas, físico/desportivas e mediáticas. Percebeu-se também que existem atividades que não realizam e gostavam de vir a realizar, atividades essas que, contrariamente ao que seria de esperar, são atividades mais organizadas do que espontâneas.

#### **4) Importância das atividades mediáticas nos tempos livres**

A importância que os meios de comunicação e informação têm para as crianças deste estudo foi já questionada, através do instrumento quantitativo, contudo, considerou-se fulcral aprofundar estas perceções e dar voz às crianças de maneira a obter informação mais detalhada sobre o valor dos *media* para elas. Desta forma, questionou-se as crianças com o intuito de compreender e enumerar as razões das mesmas utilizarem os *media* e gostarem de ocupar com eles.

Os meios de comunicação e informação potenciam, como já se viu com os resultados quantitativos, novas práticas de tempo livre. Com os dados qualitativos, verificou-se que, por ordem decrescente, as crianças usufruem dos *media*, porque: são uma boa forma de passarem os seus tempos livres, por exemplo, quando não têm outra atividade ou tarefa para realizar; são uma forma de se divertirem são uma atividade gratificante; acham interessante e/ou desafiante; são um meio para se distraírem; permitem-lhes comunicar com os seus amigos ou familiares; e, por fim, porque a sua utilização lhes permite aprender. Além disso, estas práticas verificam-se também porque, por vezes, não têm mais ninguém com quem brincar ou as condições meteorológicas não permitem ir para o exterior, condicionando a realização de outro tipo de atividades. É de referir que as crianças que frequentavam o 5.º ano de escolaridade referiram mais vezes que usavam os *media* para passar o tempo. Por sua vez, as crianças um pouco mais velhas encontravam razões mais específicas do porquê de gostarem de utilizar os *media*, como é possível verificar através das seguintes citações:

Moderadora – E porque é que gostas de jogar *tablet* e telemóvel? Porque é que é importante para ti?

Pedro – Para passar o tempo...

Telmo – Sim, passar o tempo e também porque há muito jogos...

(...) Pedro – Eu quando estou telemóvel estou um bocado nas redes sociais, mas é no WhatsApp, a ver o que me mandam e jogo jogos para passar o tempo...

(...) Moderadora – E porque é que gostas das tecnologias?

Luís – Ajuda-me a passar o tempo, a ficar distraído quando tenho alguma coisa em cima de mim... (GF1, 5.º ano).

Moderadora – Meninas, e porque é que vocês gostam de ver vídeos?

Clara – Porque não temos mais nada para fazer. (GF2, 5.º ano).

Moderadora – Mas porque preferes estar a jogar do que estar lá fora ou a jogar outro jogo qualquer dentro de casa, sem ser na Internet?

Santiago – Porque não tenho nada de interessante.

(...) Moderadora – E porque é que vocês gostam de ver vídeos no YouTube?

Sónia – Ai sei lá, diverte-me, às vezes aprendemos alguma coisa. (GF3, 5.º ano).

Moderadora – (...) Porque é que vocês gostam de ver filmes, de ir ao YouTube, jogar?

Mafalda – Porque é interessante.

(...) Mónica – Eu gosto, porque parece que estamos a entrar no mundo da fantasia e da ação...

(...) Rita – Eu a ver um filme descontraí-o. (GF4, 6.º ano).

Roberto – Eu gosto de jogar Fortnite, porque ao mesmo tempo que jogo estou a falar com os meus amigos, com os fones. (GF5, 6.º ano).

Leandro – O *messenger* é só para falar com eles no grupo.

Simão – No *messenger* nós temos um grupo de turma e então tem tudo...

Jéssica – Fazemos videochamadas...

Moderadora – E vocês gostam?

Leandro – Gostamos.

Sílvia – Sim.

Leandro – Sim, porque é fixe. Quando estamos um em cada...

Sílvia – Estamos sozinhos em casa ...

Leandro – Eu estou em casa...

Sílvia – E em vez de estar sem fazer nada, falamos com os amigos.

(...) Líliana – E o *messenger* nós também costumamos usar até para falar com familiares.

(...) Jéssica – Tem YouTubers que fazem vídeos muito engraçados, para nós nos entretermos quando estamos sozinhos.

(...) Líliana – Eu adoro o YouTube, porque nós conseguimos ver tudo, conseguimos estar em casa e queremos pôr uma música, nós pomos a música a dar e fazemos o que quisermos, nós conseguimos seguir os YouTubers que mais gostamos (...) (GF6, 6.º ano).

Analisando as falas das crianças acima expostas, percebeu-se que apesar das crianças do 5.º e 6.º anos se terem distinguido na forma como explicam e a profundam a importância dos *media*, é perceptível que, de uma forma geral, deram ênfase e valor às funções de entretenimento, de distração e de comunicação dos *media*, a par da satisfação pessoal inerente a tal utilização. Estas funções dos *media*, segundo as crianças, vão ao encontro do que procuram nas atividades de tempo livre. Aliás, é salientado que os *media* permitem, por exemplo com a visualização de filmes/vídeos, emergir numa realidade virtual e/ou fictícia, funcionando como agentes de distração. O Luís diz exatamente isso: “Ajuda-me a passar o tempo, a ficar distraído quando tenho alguma coisa em cima de mim...” (GF1, 5.º ano). A Mónica e a Rita são outras das crianças que realçam esta capacidade (distração), dizendo que quando utilizam os *media* “(...) parece que estamos a entrar no mundo da fantasia e da ação...” (Mónica, GF4, 6.º ano). A Rita por sua vez, reforça a ideia, afirmando que também gosta de utilizar os *media*, porque “(...) a ver um filme descontraí-o.” (Rita, GF4, 6.º ano). Aliada a este fator de distração, que as crianças tanto apreçam, encontra-se o entretenimento, como declara a Jéssica: “Tem YouTubers que fazem vídeos muito engraçados, para nós nos entretermos quando estamos sozinhos.” (GF6, 6.º ano), a Sónia: “Ai sei lá, diverte-me (...)” (GF3, 5.º ano) e a Mafalda: “Porque é interessante.” (GF4, 6.º ano). Através destes testemunhos, mais direcionados para a utilização do YouTube, percebeu-se que para além de utilizarem os *media* porque lhes permite emergir noutras realidades, utilizam-nos também porque genuinamente gostam e são uma forma de entretenimento. Aliás, algumas crianças utilizam os *media* porque também é uma forma de aprenderem algo novo e interessante, como diz a Sónia: “(...) às vezes aprendemos alguma coisa.” (GF3, 5.º ano).

Outro aspeto que as crianças valorizam nos *media*, e conseqüentemente nas suas atividades de tempo livres, tem a ver com a comunicação. Contudo, como as próprias referem, a interação ou a comunicação realizada através das tecnologias é diferente da realizada pessoalmente, pois é virtual. E como concluímos anteriormente, as crianças preferem contactar e conviver

pessoalmente com as pessoas através da interação presencial e de práticas realizadas no exterior, todavia, comentam que os *media* permitem prolongar essas interações e transportá-las para suas casas, mesmo quando estão sozinhas. Na discussão elaborada no GF6, do 6.º ano, as crianças evidenciam as potencialidades dos *media* para a promoção das interações entre pares e familiares. Neste grupo em específico, as crianças referiram-se ao grupo de turma no *messenger* e às videochamadas que fazem entre elas quando estão em casa sozinhas e não têm outra atividade para realizar, como declara a Sílvia: “E em vez de estar sem fazer nada, falamos com os amigos.” (GF6, 6.º ano). A Liliana, por sua vez, refere que também utiliza os *media* para comunicar com os seus familiares: “E o *messenger* nós também costumamos usar até para falar com familiares.” (GF6, 6.º ano). Para além do *messenger* e das videochamadas, o Roberto, por exemplo, declara que jogar videogames lhe permite interagir, virtualmente, com os seus amigos, sendo, por isso, uma atividade que gosta de fazer: “Eu gosto de jogar Fortnite, porque ao mesmo tempo que jogo estou a falar com os meus amigos, com os fones.” (GF5, 6.º ano).

Para além destas potencialidades, há crianças que elucidaram as variadíssimas funções que os *media* podem desempenhar nas suas vidas, como é o caso das Liliana, que partilhou connosco que os meios de comunicação e informação, mais especificamente o YouTube, lhe permite fazer muitas coisas que aprecia: “Eu adoro o YouTube, porque nós conseguimos ver tudo, conseguimos estar em casa e queremos pôr uma música, nós pomos a música a dar e fazemos o que quisermos, nós conseguimos seguir os YouTubers que mais gostamos (...)” (GF6, 6.º ano). Portanto, conclui-se que os *media*, mesmo não satisfazendo as crianças ao nível da interação pessoal e da diversão ao ar livre, proporcionam em certa medida as características que, para elas, uma atividade de tempo livre pressupõe, na medida em que são capazes de lhes proporcionar momentos gratificantes de entretenimento, comunicação e interação.

No entanto, obteve-se também o testemunho de crianças que declaram utilizar os *media* porque lhes permite “passar o tempo” (Telmo, Pedro, GF1, 5.º ano) e porque “não têm mais nada de interessante para fazer” (Clara, GF2, 5.º ano; Santiago, GF3, 5.º ano). A partir destas declarações verifica-se que, muitas vezes, os *media*, apesar de serem uma atividade gratificante para a maioria das crianças, são apenas uma segunda escolha, porque não foi possível concretizar a primeira escolha, que poderia passar por brincar no exterior e com companhia. Inclusive, é possível também aferir que os *media*, por estarem ao dispor de tantas crianças e de terem emergido, de forma tão significativa, nos seus quotidianos, a sua utilização pode não pressupor

objetivos muito complexos para além dos da efetiva ocupação dos tempos livres, quando não têm outras atividades para realizar.

No decorrer da discussão entre o grupo foi possível também perceber que quando as crianças viram as 6 figuras (Anexo II) referidas anteriormente, algumas delas declararam que os *media* podem trazer certas desvantagens e perigos para o seu quotidiano. Algumas crianças, ao verem a figura 3, que ilustra o uso do *tablet* para acederem ao Facebook, mencionaram que a utilização em excesso destas tecnologias enfraquece as relações sociais presenciais e que, por vezes, pode ser perigoso manter relações virtuais, porque não sabem ao certo com quem estão a comunicar, podendo essas pessoas serem prejudiciais para elas, como é dito pela Rita, o Alberto e a Adriana (GF4, 6.º ano). Com o visionamento desta imagem e de outra que ilustra o uso do computador (figura 9), que no ponto seguinte será referida, as crianças discutiram também que o uso em excesso destes equipamentos pode levar ao vício, sendo que duas das crianças, ambas do género masculino (Fernando, GF2, 5.º ano e Fábio, GF5, 6.º ano), afirmaram serem ou terem sido viciadas no computador, no telemóvel e nos jogos que através deles jogavam. Das citações que de seguida são apresentadas, considera-se pertinente realçar a citação do Fernando: “Há uns tempos atrás quase que a minha vida toda era só jogar.” (GF2, 5.º ano), pois demonstra que era viciado a jogar jogos através do computador. Todavia, no decorrer da discussão, verificou-se que, entretanto, o seu computador se avariou, algo que o fez mudar de equipamento, utilizando agora o telemóvel para jogar. Para além do Fernando, outras crianças afirmaram que os seus pais têm de intervir no tempo que passam a jogar ou a utilizar os *media*, algo que será abordado, de forma mais aprofundada, no ponto a seguir. Esta realidade leva a evidenciar a importância da mediação parental em relação aos *media*, pois em casos como estes, sem a intervenção dos adultos, as crianças podem sair prejudicadas.

Fernando – Há uns tempos atrás quase que a minha vida toda era só jogar. Eu acordava, ia para o computador, depois ia almoçar, depois ia logo para o computador e ficava horas e horas e horas... (GF2, 5.º ano).

Rita – Eu acho que esta aqui (figura 3) corta um bocado as relações, o convívio entre as pessoas mesmo e depois é mais virtual...

alberto – E até pode nem ser um amigo...

Rita – Verdadeiro.

Alberto – Pode ser uma pessoa que esteja a falsificar o perfil.

Adriana – E depois em vez de estarem a conviver com os amigos e isso estão só focados ali no *tablet* ou no telemóvel ou no computador... Em vez de estarem a apanhar ar livre, natureza, só estão ali com o *tablet*. (GF4, 6.º ano).

Fábio – Eu sou viciado no computador. (GF5, 6.º ano).

Os *media* fazem parte do cotidiano da maioria das crianças deste estudo, contudo, existem mesmo assim algumas que dizem não gostar muito ou de não utilizarem com grande frequência, por exemplo, o Instagram, o computador, a televisão ou a Internet. Nas citações seguintes verifica-se que em 4 dos 6 grupos de foco houve quem partilhasse que não utiliza determinado equipamento ou não o utiliza com muita frequência, porque não gosta ou porque não tem tempo.

Catarina – Instagram tenho, mas não gosto muito.

(...) Moderadora – Não gostas de estar na Internet?

Pedro – Não estou muito tempo, raramente.

(...) Moderadora – (...) vocês gostam de ver filmes e séries?

Pedro – Eu não ligo muito...

(...) Daniela – Eu nunca estou no computador. (GF1, 5.º ano).

Justino – Eu não vou muito à Internet, só às vezes ver vídeo.

(...) Moderadora – E vídeos no YouTube quem vê?... Só um é que não vê vídeos no YouTube...

Ricardo – Só vejo mais ou menos, só vejo ao fim de semana, porque eu não gosto...

(...) Moderadora – E não gostas muito do computador?

Matilde – Não. (GF3, 5.º ano).

Adriana – Depois eles falam-me muito em YouTubers e isso, eles se me disserem um nome dos YouTubers eu não conheço nenhum... Eu não vejo...

joana – Tu não usas.

Moderadora – Tu não usas computador?

Adriana – Eu só uso para trabalhos.

Moderadora – E telemóvel?

Adriana – Telemóvel tenho, mas é só jogos...

(...) Adriana – Eu não, não gosto do *tablet*. (GF4, 6.º ano).

Júlio – Mas eu jogo pouco, por exemplo, chego a casa, às 19h outras vezes às 20h30 e jogo até à hora do jantar, porque eu janto para aí às 21h/21h30. (GF5, 6.º ano).

Analisando estas citações, percebe-se que estas crianças utilizam, por exemplo, o computador, só para trabalhos, como diz a Adriana: “Eu só uso para trabalhos.” (GF4, 6.º ano) e não gostam de utilizar o *tablet* – Adriana: “Eu não, não gosto do *tablet*.” (GF4, 6.º ano) –, nem de ver vídeos no YouTube – Ricardo: “Só vejo mais ou menos, só vejo ao fim de semana, porque eu não gosto...” (GF3, 5.º ano) –, como já se evidenciou. Esta realidade permite perceber que, mesmo que os *media* estejam presentes em todo o lado, há crianças que não sentem interesse em usufruir dos mesmos ou, pelo menos, de algumas funcionalidades e equipamentos, a não ser que seja necessário.

Em suma, verifica-se que os *media* têm para as crianças funções essencialmente de entretenimento, comunicação e distração. Contudo, apesar de a sua utilização ser frequente e as crianças estarem familiarizadas é essencial apostar-se na educação mediática, através de práticas de mediação parental.

## 5) Práticas mediáticas e de mediação da família

As práticas de mediação parental, sejam elas direcionadas para os *media* ou as para atividades não mediáticas, são um conjunto de estratégias de grande importância para o desenvolvimento da criança e a educação da mesma. Pelos resultados do questionário, percebeu-se que o tipo de mediação mais frequente é a restritiva. De acordo com as crianças, os pais tendem a restringir o uso dos *media*, principalmente ao nível do tempo e do tipo de atividade. Com os dados recolhidos através dos grupos de foco comprovou-se que, segundo a percepção das crianças, a mediação restritiva continua a dominar, contudo verificou-se também que várias crianças mencionarem estratégias de mediação ativa e distante.

Com o intuito de aprofundar esta temática e de facilitar a discussão em grupo, à semelhança do que já aconteceu antes, utilizaram-se 4 figuras que ilustram situações (Anexo II) de mediação passíveis de acontecer em casa das crianças. A 7.<sup>a</sup> figura ilustra uma criança a ver televisão sozinha; a 8.<sup>a</sup> figura corresponde a uma família que está à mesa a fazer uma refeição e todos estão com o telemóvel nas mãos; na 9.<sup>a</sup> figura vê-se uma criança a utilizar o computador e a mão de um adulto a fechar o mesmo; e, por fim, a 10.<sup>a</sup> figura ilustra uma criança acompanhada por um adulto enquanto utiliza o *tablet*. Perante estas figuras, foi pedido às crianças que dissessem qual ou quais são as situações que mais acontecem em suas casas. Verifica-se que as situações que mais acontecem em casa dos participantes são as da figura 7 e a da figura 10, seguidas da figura 9 e da figura 8. É de referir que a figura 7 foi referida pela maioria das crianças e, por sua vez, a figura 8 foi referida apenas por uma criança como algo que acontece em sua casa, pois os restantes participantes afirmaram ser uma situação proibida.

Quando se questionou as crianças se podiam usufruir dos *media* sempre que quisessem ou se, pelo contrário, tinham horários, a maioria afirmou que os pais restringem o seu uso, principalmente ao nível do tempo e da altura da semana – Joana: “Eu pergunto se posso utilizar o computador e depois ele diz-me quanto tempo posso estar lá e depois quando terminar desligo...”; Rita: “Eu tenho um horário (para ver filmes), sexta-feira à noite e depois ao domingo.” (GF4, 6.º ano). Percebeu-se que é comum os pais limitam o tempo que os filhos podem usufruir dos *media* conforme a realização das tarefas escolares. A Sónia, por exemplo diz que só se pode divertir com os *media* se “sobrar tempo”: “Eu acho que não é isso eu acho que é mais, estamos na escola, temos que nos concentrar na escola, se sobrar tempo é que nos podemos divertir. Geralmente na semana não costuma sobrar...” (GF3, 5.º ano), afirmando que à semana tem

menos tempo livre que durante o fim de semana. Ademais, obteve-se o testemunho de algumas crianças que afirmaram que os pais as proibem de usar as redes sociais – Telmo: “Não me deixam, por exemplo, ter Facebook, não me deixam mandar mensagens para o Facebook...” (GF1, 5.º ano) –, que só podem utilizar determinado equipamento na companhia deles e que não podem ver filmes de terror, assim como outros conteúdos inapropriados para as suas idades. Para além disto, a par das partilhas das crianças sobre as medidas de mediação que os pais utilizavam com eles, os próprios foram também partilhando se concordavam ou não com algumas dessas medidas e decisões – Sónia: “obriga-nos a ter responsabilidade.” (GF3, 5.º ano) –, o que se mostrou interessante, porque a maioria das crianças concordam com as medidas dos pais.

Moderadora – E como é que acontece, vocês podem ver televisão quando vos apetece?

Daniela – Não, só quando os pais deixam...

(...) Telmo – Não posso ver filmes de terror...

Daniela – Os meus também não me deixam...

Catarina – A mim também não...

Daniela – Só mesmo quando vejo com os meus pais... (GF1, 5.º ano).

Moderadora – E eles deixam-te jogar quando tu queres?

Fernando – Não, algumas vezes a minha mãe e o meu pai dizem para parar, porque eu jogo muitas horas... (GF2, 5.º ano).

Justino – Eu não tenho tempo para estar (no *tablet*), mas não posso estar durante a semana.

(...) Moderadora – Mas vocês concordam? Porque é que os vossos pais só vos deixam jogar ao fim de semana?

Ricardo – Nós vimos cansados e ainda forçamos mais a vista...

Sónia – Eu acho que não é isso eu acho que é mais, estamos na escola, temos que nos concentrar na escola, se sobrar tempo é que nos podemos divertir. Geralmente na semana não costuma sobrar...

Ricardo – Eu vejo mais no fim-de-semana, porque à semana tenho que estudar.

Moderadora – Mas vocês acham isso justo?

Sónia – Eu acho, porque obriga-nos a ter responsabilidade. (GF3, 5.º ano).

Moderadora – Mas vês (filmes) quando queres?

(...) Mónica – Sim, é sempre à sexta-feira à noite que vejo alguns filmes.

(...) Joana – Eu pergunto se posso utilizar o computador e depois ele diz-me quanto tempo posso estar lá e depois quando terminar desligo...

Rita – Isso também me acontece.

Mónica – Aí a minha mãe pôs-me um cronómetro para ver se eu fico mesmo aquele tempo, o cronómetro está à minha beira e eu pronto...

Moderadora – Mas vocês compreendem porque é que precisam de ter tempo?

Rita – Sim, porque depois nós arranjam digamos um amigo virtual e com esse amigo ou, tipo, se apostares, se estiveres nos jogos, talvez isso, se ficarmos lá nos jogos mesmo e depois arranja-nos problemas.

(...) Mónica – O meu avô está sempre assim: “MÓNICA não estejas ao computador que isso vai-te fazer mal aos olhos”.

(...) Adriana – Eu, ao jantar, não há nada disso (apontou para a figura 8), a minha mãe recolhe os telemóveis e depois faz o que quiser com eles, ou guarda-os. (...) (GF4, 6.º ano).

Moderadora – E *tablet* tu usas sozinho?

Roberto – Não, o meu pai está sempre a ver o que estou a fazer, não me deixa ver sozinho...

Martin – Se tiver a ver coisas muito inapropriadas... (GF5, 6.º ano).

Sílvia – (...) eu quando estou na televisão ou estou no telemóvel ou no *tablet*, às vezes os meus pais vão ao meu quarto e dizem para parar, porque é para ir estudar. (GF6, 6.º ano).

A mediação restritiva não foi o único tipo de mediação descrita pelas crianças. Segundo a perceção das mesmas, a mediação ativa está também presente nos lares de, pelo menos, algumas delas. As técnicas ou estratégias mais usadas pelos pais que se enquadram nesta tipologia de mediação relacionam-se com o aconselhamento das crianças sobre determinadas temáticas, a negociação sobre a definição de calendários ou horários para tarefas e tempo de lazer, a ajuda e cooperação nos trabalhos de casa ou outras atividades em que a criança necessita do adulto. É de referir que estas estratégias de mediação não se restringem somente às práticas mediáticas. Como se pôde apurar anteriormente com exemplo do Luís (GF1), que foi aconselhado pelos pais a não faltar aos treinos de hóquei, os pais têm também um papel importante na tomada de consciência das crianças para seguirem determinado caminho, porque pensam ser o melhor para as mesmas, ajudando-as e conversando com elas, como é perceptível através da afirmação do Luís que diz que quando vê televisão conversa com os pais: “Sim, eu também tenho mais canais e o meu diz, devias começar a ver mais deste, este faz muito melhor... E também quando vou fazer um trabalho, por exemplo, o de História, eles estão lá à beira.” (GF1, 5.º ano). As citações seguintes, retiradas das várias sessões dos grupos de foco, compravam isso mesmo, que os pais tendem a discutir com os filhos determinados assuntos com o intuito de os ajudar.

Moderadora – E vocês vão falando do que veem?

(...) Pedro – Acontece a fazer power point, às vezes ajudam-me...

Catarina – Igual a mim... Mas no power point eu já sei fazer sozinha, o meu avô ensinou-me.

(...) Telmo – (...) por exemplo, no trabalho de História a minha mãe diz que é melhor ela estar sempre lá a ajudar que é para não correr nada mal. (GF1, 5.º ano).

Mónica – (...) a minha mãe fez-me um horário escolar, quando eu saio da escola é assim: tenho um tempo para ver televisão, depois tenho outro para fazer as minhas tarefas de casa e depois tenho outro para estudar...

Moderadora – E tu ajudaste-a a fazer esse horário?

Mónica – Ajudei-a a fazer.

Moderadora – Então concordaste?

Mónica – Concordei.

Rita – O meu é, eu chego a casa, primeiro como o lanche, depois vejo um episódio de, tipo, uma hora na televisão, (...) depois daí vou estudar e depois janto, depois estudo ou vejo televisão, todos os dias. Ah e depois ajudo também...

Moderadora – E quem decidiu esse horário?

Rita – A família.

(...) Moderadora – Mas e se estiveres a ver (televisão) com os teus pais, eles falam contigo sobre o que estão a ver?

Carolina – Falam, a minha mãe às vezes manda-me fazer tipo um resumo e depois eu até com o resumo altero algumas coisas que eu não queria que acontecesse e ponho como eu queria. (GF4, 6.º ano).

Martin– Às vezes estou com o meu pai (no computador), quando estou a fazer coisas com ele. Houve uma vez que eu estava a tentar instalar Fortnite, que é o que eles jogam, e ele estava comigo a tentar ajudar-me.

Moderadora – Então ela ajuda-te, quando tens dúvidas?

Martin– Ajuda. (GF5, 6.º ano).

Por fim, a mediação distante demonstrou ter também lugar nos lares das crianças participantes deste estudo. Este tipo de mediação é percebido, neste estudo, através de práticas como a supervisão quando as crianças estão a ver televisão, a usar o computador e a fazer os trabalhos de casa. Nas seguintes citações é possível verificar isso mesmo. A Clara, inclusive, afirma que é raro ver televisão sozinha, porque como diz: “(...) os meus pais querem estar a supervisionar o que eu estou a ver.” (GF2, 5.º ano), acrescentando que não acontece só com a televisão, pois quando usa o computador ou está a jogar os pais também a supervisionam.

Luís – Os meus pais ficam à minha beira quando eu estou, por exemplo, a fazer um power point, um trabalho para a escola no computador. Às vezes quando estou a ver televisão no National Geographic o meu pai também gosta muito de ver então está comigo.

(...) Telmo – A minha mãe, quando eu faço esses power points, ela às vezes vai lá só dar uma olhadela a ver se está a correr tudo bem, se não preciso de ajuda, se não está a correr nada mal (...) (GF1, 5.º ano).

Pela análise dos dados recolhidos sobre a temática da mediação parental, verifica-se que em todos os grupos de discussão se encontrou discursos que remetem para a existência da mediação restritiva nos lares dos participantes. Porém, os outros dois tipos de mediação, a ativa e a distante, foram verificados com menor frequência. Em alguns dos grupos nem se falou da mediação ativa e da distante. Isto é, nos grupos de foco número 2, 3 e 6 as crianças não mencionaram estratégias relacionadas com a mediação ativa. Por sua vez, nos grupos de foco número 3, 4, 5 e 6 não se verificou, através do discurso das crianças, a existência de mediação distante. Vemos assim que estes dois tipos de mediação são implementados de forma menos expressiva do que a mediação restritiva, o que levanta algumas questões sobre o papel que os pais desempenham ao nível da promoção da autonomia e de espírito crítico e reflexivo das crianças em relação aos *media* e outras práticas de tempo livre.

Outro ponto relevante a apontar relaciona-se com a forma como a criança percebe o uso dos *media* pela família. Algumas crianças partilharam aquilo que menos gostam que aconteça nas suas habitações, sendo que as partilhas se relacionaram, frequentemente, com a figura 8 acima

descrita, ou seja, com o facto de os seus progenitores ou irmãos utilizarem os *media* nas horas das refeições, em vez de, segundo as crianças, conviverem em família. Todavia, algumas partilhas relacionam-se também com o facto de as próprias crianças utilizarem muito os *media*.

Lúcia – A mim costuma-me acontecer mais isto (apontou para a figura 8)... é assim, os meus pais às vezes é: o meu pai é ver vídeos de uma coisa qualquer e a minha mãe é a ver as mensagens e eu digo “OK, vocês dizem que eu não posso estar com os livros em cima da mesa e vocês estão ao telemóvel...”

Moderadora – Tu não gostas que eles estejam ao telemóvel?

Lúcia – Não gosto muito, mas às vezes também dá, como nós temos televisão posso ver e fico entretida enquanto eles ficam ali...

Moderadora – Tu não falas com os teus pais então?

Lúcia – Eu costumo falar quando há assim coisas importante para dizer, mas de resto não muito...

(...) Clara – Não seria bem mudar, mas os meus pais dizem-me sempre que não é correto estar com o telemóvel em cima da mesa, porque é um momento de estar em família, falar sobre o nosso dia-a-dia, mas às vezes também me irrita um bocado porque eles estão, às vezes não prestam atenção e ficam atentos à televisão, querem é ver as notícias e isso... (GF2, 5.º ano).

Mafalda – Tirava o telemóvel ao meu pai, porque ele no jantar, almoço não, porque às vezes almoço na escola... e ao meu irmão, porque no jantar eles estão no telemóvel, Facebook, no *Messenger*, no Instagram...

(...) Rita – Depois como está toda a gente separada, está um lá em cima, uma cá no meio, não, três cá no meio e uma lá em baixo, está toda a gente separada e ninguém fala, só quando é para jantar é que nós falamos, da escola, do trabalho, como vai ser o dia de amanhã e isso tudo...

(...) Mónica – (...) também mudaria uma coisa, porque eu tenho uma prima pequenina que tem 3 anos e à quinta-feira nós vamos jantar a casa dos nossos avós e ela está sempre com o *tablet* e eu sou assim: “Oh Madalena, dá-me o *tablet*” e ela, “Não!” E depois começa a fazer uma birra e os meus tios dizem para ela estar com o *tablet* para não começar a chorar, porque ela começa a chorar. Uma vez os meus tios tiraram-lho e ela começou a fazer um berreiro, então deixam-na estar com o *tablet*... (GF4, 6.º ano).

Duarte – O que eu mudava!? Nada.

Moderadora – Nada? Está tudo bem para ti?

Duarte – Está, só que devia jogar menos.

(...) Moderadora – Porque é que achas que devias de jogar menos?

Duarte – Faz mal. (GF5, 6.º ano).

Sílvia – (...) Nós quando estamos a comer...

Liliana – É uma hora sagrada.

Sílvia – É, praticamente, o único momento que nós estamos todos juntos então devemos estar a falar como correu o dia e essas cenas. (GF6, 6.º ano).

Analisando as citações acima apresentadas, verifica-se que algumas situações relacionadas com o uso dos *media*, que acontecem em casa das crianças, deixam-nas tristes, como é o caso da Lúcia que diz que quando está a fazer uma refeição os seus pais usam, segundo ela, o telemóvel em demasia, dizendo inclusive que, como não falam, “(...) nós temos televisão, posso ver e fico entretida enquanto eles ficam ali...” (GF2, 5.º ano). Quando se perguntou se mudava esta prática,

ela respondeu: “Se pudéssemos estar todos a falar, eu às vezes gosto de ouvir piadas que eles têm para contar ou os dias deles.” (GF2, 5.º ano). Com estes dados verificou-se que os pais poderão dispor de pouco tempo livre para os filhos, algo que pode ser resultado dos dias exaustivos e longos de trabalho. Outra das crianças, a Teresa, corrobora a ideia da Lúcia dizendo: “Eu concordo, eu acho que quando estamos à mesa, principalmente, devemos falar. Eu às vezes tenho a televisão ligada e eu não gosto muito. Às vezes quero falar com os meus pais e eles dão mais atenção à televisão, mas não devia ser assim.” (GF2, 5.º ano). Estas afirmações podem ser preocupantes, pois podem indicar que cada vez menos as famílias comunicam entre si, o que influencia, de forma significativa, a mediação parental. Percebeu-se assim que esta potencial falta de comunicação pode justificar o porquê de a mediação restritiva predominar no lar dos mais novos. A Carolina, por exemplo, tenta justificar a ação dos seus pais recorrendo ao facto de serem muito novos: “(...) os meus pais também são novos demais e então estão muito focados nas tecnologias” (GF4, 6.º ano). Ela diz que a mãe dela está sempre no Facebook a falar com as amigas. Com o decorrer da discussão fomos percebendo melhor o quão importante para as crianças é comunicarem com as suas famílias. A Joana realçou que: “Quando nós estamos em casa também é para conviver, não é só para estarmos a passar o tempo.” (GF4, 6.º ano). A Silvia vai ainda mais longe e diz que o momento das refeições “É, praticamente, o único momento que nós estamos todos juntos então devemos estar a falar como correu o dia e essas cenas. (GF6, 6.º ano).

Em suma, averigua-se que ao contrário do que era desejável, a mediação restritiva continua a prevalecer como a estratégia mais usada pelos pais, seguindo-se a mediação ativa e posteriormente a mediação distante. Tendo em conta esta realidade, considera-se importante ressaltar a importância da mediação ativa, uma vez que a melhor forma de educar as crianças passa pela comunicação e negociação e não, meramente, pela restrição. Sendo a família a primeira instância socializadora das crianças, compreende-se que a comunicação entre as crianças e os seus progenitores, é fundamental para o desenvolvimento dos mais pequenos ao nível da sua autonomia e do seu espírito crítico e criativo.

### 3. Discussão e interpretação dos resultados

A investigação levada a cabo teve como intuito descrever e compreender de que forma as crianças, entre os 10 e 12 anos de idade, de duas escolas do mesmo concelho pertencente ao distrito de Braga, vivem hoje os seus tempos livres, e qual a presença e a importância dos *media* nesses tempos.

Como primeiro objetivo específico, procurou-se compreender como são vividos os tempos livres das crianças, identificando as atividades espontâneas e as atividades organizadas que realizam e preferem. Segundo as crianças, nos seus tempos livres, elas gostam de realizar atividades que lhes proporcionem entretenimento/diversão, convívio/interação com amigos e/ou familiares e satisfação a nível individual. Estas são características que as crianças têm em conta quando escolhem as atividades a realizar nos seus tempos livres, independentemente de serem realizadas no exterior ou no interior. Todavia, ressalva-se que as crianças demonstraram preferir atividades lúdicas e físicas realizadas ao ar livre e na natureza, considerando que são mais divertidas e gratificantes e que lhes proporcionam uma maior interação com os seus pares. É de realçar que o gosto pelas atividades físicas foi também apontado no estudo de Rebelo e colaboradores (2008). Conclui-se que o ato lúdico é algo naturalmente intrínseco às crianças, como diz Brougère (1998) e, por isso, é algo que valorizam, seja nas atividades mais simples ou nas mais complexas. O facto de as crianças valorizarem a interação e o convívio com os outros enquanto brincam evidencia que o brincar proporciona à criança momentos únicos e importantes através da interação com os seus pares e familiares. As ações inerentes ao brincar fomentam a socialização dos mais pequenos e a construção da sua cultura infantil, como referido por inúmeros autores, como Vygotsky (1978) na década de setenta, ou Corsaro (2002, 2005), Nídio (2012), Almeida (2017), nas décadas mais recentes. Belloni (2007) refere mesmo que, sendo a socialização inerente a todas as fases da vida, é na infância que se mostra mais relevante, pois as experiências que a criança vivencia vão moldar a sua forma de pensar e agir na sociedade e, consequentemente, influenciar a sua personalidade.

Tendo em conta as atividades que as crianças referem realizar com mais frequência, percebe-se que estas se organizam em atividades espontâneas e atividades organizadas, verificando-se uma ligeira prevalência de atividades organizadas. Relativamente aos *media*, estes surgem em 4.º lugar na lista elencada pelas crianças, o que demonstra as suas preferências pela brincadeira no exterior, em detrimento de práticas mediáticas geralmente mais associadas ao interior da

habitação. Através dos dados quantitativos, percebe-se que o quotidiano das crianças é uma combinação de atividades de lazer puro (brincar com a família e os amigos e usar os *media*) e de não lazer (fazer os trabalhos de casa e ajudar nas tarefas domésticas). Neste cenário, as atividades de semilazer aparecem com menor impacto (praticar atividades desportivas e artísticas).

Relativamente às atividades preferidas e realizadas à semana e ao fim de semana, percebe-se que as atividades intelectuais/artísticas são mais vezes mencionadas como sendo as preferidas durante a semana. Por outro lado, as atividades físicas/desportivas e as sociais/lúdicas são mais mencionadas durante o fim de semana. Conclui-se assim que as crianças à semana tendem a realizar atividades mais estruturadas e organizadas e ao fim de semana atividades menos estruturadas, proporcionando-lhes momentos de brincadeira mais livre e espontânea. Quanto às atividades mediáticas, o número de vezes que são mencionadas é muito próximo entre a semana e o fim de semana. O facto de a referência às atividades mediáticas não variar, de forma significativa, leva a supor que o uso dos *media* é uma atividade sempre presente na vida das crianças, como é evidenciado por Belloni (2009), independentemente de terem ou não outras tarefas ou atividades. Como diz Sarmiento (2011), a ascensão constante das tecnologias de informação e comunicação influenciam a forma como os mais novos vivem o seu quotidiano, uma vez que, facilita a comunicação com os seus pares e prolongando os laços sociais para o mundo virtual. Além disso, é uma atividade de cariz mais espontâneo, o que facilita a sua prática e justifica a sua presença nos tempos livres. Atualmente, os *media* são, não só uma forma de informação como uma forma de as crianças se ocuparem nos seus tempos livres e se entreterem.

Através dos dados qualitativos é ainda perceptível que as crianças, de uma maneira geral, gostam de todas as atividades que realizam. Contudo, é possível apurar que há uma discrepância entre o tipo de atividades realizado mais vezes e a preferência das atividades, principalmente no que concerne às atividades de índole intelectual e artísticas. Isto é, embora mais de metade das crianças realize, frequentemente, atividades intelectuais e artísticas, estas não são as atividades que as crianças mais gostam. Estes dados podem indicar que a forma de as crianças passarem o seu tempo está condicionada, neste caso em específico, pela influência dos adultos.

De modo a melhor perceber a realidade inerente à ocupação dos tempos livres das crianças, procurou-se também averiguar, com os grupos de foco, se as crianças realizam todas as atividades que gostavam de realizar. Conclui-se que, a maioria das crianças, gostavam de realizar atividades que não realizam. A principal razão para não realizarem essas atividades é a de não terem tempo

livre suficiente, pois realizam muitas atividades extracurriculares e, por isso, têm de escolher qual ou quais preferem em detrimento de outras. Percebe-se, assim, que as crianças têm o seu tempo demasiado ocupado com a escola (TPC's, CCM, CE) e com as atividades extracurriculares. Além disso, é também perceptível que os pais destas crianças têm também pouco tempo para estarem com elas. O facto de os pais terem pouco tempo, antes ou depois do trabalho, para estarem com os mais pequenos, pode justificar o porquê de as crianças estarem imersas em atividades extracurriculares. Como referem Nídio (2012), Bento & Dias (2017), Banderas (2018) e Pinto (2000), há uma grande preocupação, por parte dos pais, em potenciarem o sucesso das crianças através de atividades fora da escola e um grande interesse em ocupar os tempos livres das mesmas. Pinto (2000) refere que as atividades extracurriculares, chamadas de atividades de tempo livre, podem ser estratégias parentais que deixam de lado a vontade e a liberdade de escolha das crianças, passando a ser atividades de cariz obrigatório. Pereira & Neto (1999) reforçam esta ideia dizendo que se as atividades extracurriculares foram escolhidas pelas crianças então o tempo é considerado de lazer, contudo, se tais atividades forem incutidas pelos pais, já não se podem considerar como atividades de lazer. Nos casos em que as crianças têm muitas atividades extracurriculares a liberdade de organizarem o seu tempo fica reduzida, o que conseqüentemente, diminui o tempo de brincarem livremente e de conviverem e com a família e amigos (Almeida, 2017; Cunha & Oliveira, 2017; Neto, 2004; Pinto, 2000; Siebra & Almeida, 2015).

Os dados do presente estudo evidenciam que, por norma, as crianças realizam as atividades que gostam, porque têm a possibilidade de escolher a natureza das atividades extracurriculares. Porém, considera-se que a realização das várias atividades extracurriculares possa ter surgido como algo incutido pelos pais, apesar das crianças gostarem, como já foi enunciado anteriormente. O facto de as crianças se mostrarem interessadas em manter praticamente todas as atividades que realizam, porque gostam, mesmo que isso lhes ocupe muito tempo, contraria as suas posições de lamentação por terem pouco tempo para estarem com a família e para brincar. Por um lado, as crianças, assim como os seus pais, têm pouco tempo para conviverem em família e, por outro, as ações executadas passam pelo aumento de tempo gasto em atividades extracurriculares, em vez de se investir em tempos conjuntos para interagir em família, como é sugerido por Silveira (2015). Assim, supõem-se que a realização de muitas atividades pode sugerir que as crianças tentam corresponder às expectativas dos pais, mantendo todas as atividades que praticam e que os pais incutem, evidenciando-se assim que a forma como as crianças ocupam os

seus tempos livres pode indicar que são condicionadas pelos tempos dos adultos, como também afirmam Coelho & Lopes (2002).

A influência dos pais na decisão sobre a realização de atividades não se restringe somente às atividades de caráter estruturado. Apesar de as crianças demonstrarem o quanto gostam de brincar no exterior de suas casas, verifica-se que os pais, segundo os dados, mostram-se preocupados em relação ao brincar na rua, pois consideram pouco seguro, estabelecendo regras (ex.: sobre o que podem ou não fazer fora de casa). Neste sentido, as crianças ficam condicionadas à brincadeira no interior de sua casa o que, por si só, já restringe o tipo de brincadeiras que podem realizar e que se centram sobretudo em atividades mediáticas. Estes dados vão ao encontro do que foi concluído por Silveira (2015), através do seu estudo de doutoramento, e também estão de acordo com Rebelo e colaboradores (2008) e Bento & Dias (2017), quando referem que os pais tendem a condicionar os tempos livres das crianças porque receiam os perigos exteriores.

O uso dos *media*, segundo os dados quantitativos e qualitativos, estão presentes nos tempos de lazer puro das crianças, porque é algo que lhes interessa e, por isso, fazem parte das suas rotinas e relações com os seus pares de amigos, como fora verificado por inúmeros estudiosos na área (Brougère, 1998; Buckingham, 2010; Cunha & Oliveira, 2017; Muller & Fantin, 2017; Ponte, 2011; Sarmiento, 2011). Contudo, verificou-se que, assim como aconteceu no estudo de Rebelo e colaboradores (2008), na presente investigação as crianças evidenciaram utilizar os *media* com maior frequência quando estão sozinhas e quando não podem brincar no exterior. Demonstra-se, assim, que apesar de os *media* estarem fortemente presentes no seu quotidiano, as crianças continuam interessadas em praticar atividades não mediáticas, como também concluiu Chaudron (2015). Conclusões similares foram ainda apontadas por autores como Pereira & Neto (1999), Pinto (2007), Silva (2010) e Silveira (2014), que referem que os tempos das crianças se têm reestruturado e que devido aos possíveis perigos existentes em brincar na rua, à falta de tempo por parte dos pais para as supervisionarem e aos tempos sobrecarregados das crianças, estas veem os seus tempos de lazer mais condicionados, impossibilitando-as de, por vezes, realizarem atividades mais espontâneas. Bento & Dias (2017) referem que apesar das crescentes evidências que o brincar na rua tem para o desenvolvimento das crianças, continua-se a restringir tais atos lúdicos, dando-se primazia a práticas mais sedentárias, como utilizar os *media* ou práticas mais organizadas como as atividades extracurriculares. Estes autores apontam ainda a necessidade crescente de se investir nas práticas lúdicas com vista a melhor qualidade de vida (Bento & Dias, 2017; Sarmiento, 2013).

As crianças, apesar de condicionadas por muitos aspetos que não conseguem contornar, gostam das atividades que realizam, mas lamentam ter pouco tempo para atividades mais lúdicas e de convívio descomprometido, como brincar espontaneamente e estar com os amigos e a família. No entanto, importa referir que pelos menos as crianças participantes nos grupos de foco, que vivem num espaço semiurbano, realizam, ainda de forma expressiva, atividades no exterior (não necessariamente na rua).

No que concerne ao segundo objetivo do estudo, pretendeu-se analisar o acesso, o uso e as práticas mediáticas das crianças. Conclui-se que a maioria das crianças tem acesso a uma grande quantidade de meios de comunicação e informação. Dos meios indicados, a Internet foi o único selecionado por todas as crianças (100%) como o primeiro meio a que têm acesso, seguindo-se o telemóvel (99%), a televisão (95%), o computador (92,1%), o tablet (76,2%), a consola de jogos (48,5%) e, por fim, o rádio (37,6%). Estes dados mostram, ainda de forma mais expressiva, o que é apontado no relatório “Crescendo entre ecrãs” (2017), uma vez que, segundo os autores (Ponte et al., 2017), o telemóvel, a televisão, o computador e o tablet, especificamente, são equipamentos que fazem parte do quotidiano das crianças. Contudo, contrariamente ao descrito nos estudos de Ponte e colaboradores (2017) e de Silveira (2015) – onde se afirma que a televisão é o equipamento dominante – os dados obtidos no estudo da presente dissertação foram ligeiramente diferentes, pois o equipamento dominante, em termos de acessibilidade, é o telemóvel, enquanto a televisão se encontra em segundo lugar. Adicionalmente, verificou-se que existe uma relação significativa entre o género masculino e o acesso à consola de jogos ( $p = 0,000$ ) – o que também se verifica em estudos semelhantes (Burnay & Ribeiro, 2016; Ponte et al., 2017) – o que poderá indicar que os rapazes jogam com mais frequência do que as raparigas.

Para além disto, como é apontado por alguns autores (Jorge & Ponte, 2012; Livingstone & Haddon, 2009; Ólafsson et al., 2014; Ponte et al., 2017), percebeu-se que as crianças desde tenra idade tendem a usufruir dos *media*. Neste estudo, embora não faça parte dos objetivos, verificou-se que alguns participantes, da fase qualitativa, afirmaram que os seus irmãos ou primos mais novos já utilizam o tablet e o telemóvel para jogar e ver vídeos, assim como são já assíduos quanto à utilização da televisão. Uma criança referiu inclusive que “aprendeu a mexer no telemóvel, mesmo a sério quando tinha 10 anos...” (Rita, GF4, 5.º ano). Jorge & Ponte (2012) tinham já reportado que Portugal, em comparação com 33 outros países, apresenta uma das médias mais altas no que concerne à precocidade de utilizar a Internet. O uso dos equipamentos tecnológicos e informacionais numa fase precoce pode acontecer pelo facto de, nas suas

habitações, as crianças terem acesso a uma larga quantidade de meios, passarem pouco tempo com os seus pais e não terem com quem brincar. Estes aspetos tendem a influenciar as crianças a verem os *media* como uma companhia de tempos livres e como uma forma de entretenimento, estando sozinhas, o que contribui para que os *media* ganhem cada vez mais protagonismo, como é evidenciado por alguns autores (Pinto, 2007; Rebelo et al., 2008; Silva, 2010).

No que diz respeito ao uso destes meios, através do inquérito por questionário constatou-se que os *media* mais usados pelas crianças são exatamente aqueles a que também têm mais acesso, sendo que a Internet, o telemóvel e a televisão se destacam devido ao elevado uso. Os restantes *media* – computador, *tablet*, consola de jogos e rádio – são utilizados (sempre e muitas vezes) por menos de metade das crianças. Porém, importa salientar que ao analisar o uso da consola de jogos, verifica-se que são os rapazes quem mais a utiliza, sendo também eles que têm um maior acesso a este equipamento, comparativamente com o género feminino, algo verificado noutros estudos (Burnay & Ribeiro, 2016; Pinto et al., 2015; Ponte et al., 2017). Apesar de a consola ser mais utilizada pelos rapazes, o meio que ambos os géneros preferem utilizar para jogar, assim como para aceder à Internet, é o telemóvel. Estes dados são diferentes dos apresentados por alguns autores quando referem que o *tablet* tende a ser o equipamento predileto das crianças para a aceder à Internet e jogar jogos (Chaudron, 2015; Ponte et al., 2017). Esta diferença de resultados pode ter ocorrido pelo facto de no presente estudo o *tablet* ser acessível a um menor número de crianças do que o telemóvel ou o computador, fazendo com que a escolha recaia, mais expressivamente, para os dois últimos equipamentos referidos. Além disso, parece natural que o telemóvel seja o equipamento predileto para aceder à Internet e jogar jogos, pois hoje em dia é a maneira mais rápida de o fazer.

Abordando agora o tempo de uso, especificamente da televisão e da Internet, bem como o tempo ocupado a jogar jogos, verifica-se que é a ver televisão que as crianças ocupam maioritariamente o seu tempo livre, seguindo-se a utilização da Internet e o jogar jogos. No que concerne ao uso da televisão, conclui-se que este aumenta da semana para o fim de semana. Estes dados demonstram que, apesar de os *media* se terem alargado para além da televisão – um velho *media* – este continua a ser o meio de comunicação e informação que por mais tempo ocupa as crianças, como é também evidenciado por Ponte (2012b), fazendo, assim, parte do quotidiano das crianças, como também referem Pereira (2008) e Silveira (2015). Tal pode-se justificar pelo facto de servir tanto para se entreterem e passar o tempo, objetivos principais da utilização dos *media*, como funcionar também como impulsionador do conhecimento e informação

sobre variadíssimos assuntos. Para além disto, poderá justificar-se a grande utilização da televisão por ser o segundo equipamento (a seguir ao telemóvel) mais disponível para as crianças. Analisando os dados quantitativos, verificou-se que apesar de 5% das crianças dizer que não tem uma televisão ao seu dispor, todas elas usufruem deste meio, algo que se pode ser explicado por acederem à televisão noutros locais que não a sua habitação, como a casa dos tios ou dos avós. É de salientar que estas conclusões, relativas ao elevado uso da televisão, estão também de acordo com o que é dito por Matos (2008), Samaniego, Palacios & Baradiaran (2007). Com a utilização da Internet e os videojogos acontece algo semelhante: a média de tempo de utilização aumenta aos fins de semana. Pinto (2000), com o seu estudo direcionado especificamente para o acesso e uso da televisão pelas crianças, evidenciou também um aumento expressivo do seu consumo durante o fim de semana, dizendo que tal acontecia pelo facto do tempo livre das crianças ser maior. Esta realidade é transversal a todos os outros *media*, segundo as conclusões alcançadas.

Importa ainda referir que algumas das crianças não souberam dizer quanto tempo ocupam a ver televisão, a utilizar a Internet e a jogar jogos, sendo em maior número as crianças que não sabem quanto tempo usam a Internet e veem televisão. Supõe-se que as crianças poderão não saber quantificar a quantidade de tempo ocupado com determinada atividade porque a perceção sobre o uso do tempo é muito subjetiva e, de uma forma geral, quanto mais prazerosa for a atividade menos noção se tem do tempo consumido com tal prática. Para além disso, como Pinto (2000) refere no seu estudo, a noção de tempo das crianças está “insuficientemente amadurecida” (2000, p. 226). Outra das razões apontadas por Pinto (2000) e, que pode ser transversal ao presente estudo, relaciona-se com a influência das atividades executadas em paralelo com o ver televisão. Como se constatou pelos dados qualitativos, há crianças que quando estão a ver televisão realizam outras tarefas, como estar ao telemóvel, o que condiciona a sua atenção em relação à televisão e põe em causa a fiabilidade da noção de tempo de usufruto de tal atividade. O mesmo pode acontecer no momento de utilização da Internet e de jogar.

No que diz respeito às práticas das crianças aquando da utilização dos *media* (televisão, Internet e jogar jogos), verificou-se que quando as crianças estão na Internet, as atividades que mais realizam enquadram-se na categoria de entretenimento, seguindo-se a categoria da comunicação e a categoria da informação, sendo as atividades relacionadas com o entretenimento e a comunicação (lazer puro) as que mais gostam, ideia já ilustrada por Melro, Pereira & Pereira (2015) e Ponte e colaboradores (2017). De acordo com os dados, as crianças declaram utilizar a Internet como forma de obter informação por necessidade, apenas para a realização dos trabalhos

de casa e não porque gostam de realizar tal atividade. Como refere Figueiredo (2010), a geração das nossas crianças tende a procurar informação só quando necessitam de resolver determinada situação ou é algo realmente necessário para executar alguma tarefa. Os *media* tendem a ser usados, pelas crianças, mais pela sua função de entretenimento do que de informação. No entanto, verifica-se existir uma relação com o uso da Internet para pesquisar e o género das crianças, pois os rapazes (60%) são quem mais usa a Internet como forma de obter informação, conclusões estas que são corroboradas por outros estudos, como o de Pinto, Moura & Pereira (2015) e de Burnay & Ribeiro (2016), embora realizados com jovens. Por sua vez, as práticas executadas através da Internet, especificamente, ver filmes, séries e/ou desenhos animados ( $p = 0,010$ ) e consultar as redes sociais ( $p = 0,032$ ) são atividades mais realizadas pelas raparigas, demonstrando assim que as raparigas parecem dar mais apreço à capacidade de comunicação e de partilha dos *media* do que os rapazes.

Refletindo, especificamente, sobre a prática de jogar *online*, salienta-se a existência de uma relação de significância entre esta atividade e o género das crianças. Como seria de esperar, são os rapazes ( $p = 0,003$ ) quem joga com maior frequência, realidade também apurada por estudos semelhantes, como o de Pinto, Moura & Pereira (2015) e de Burnay & Ribeiro (2016). Verifica-se que com a exceção do jogo GTA, que é para maior de 18 anos, todos os outros são adequados à idade das crianças que os jogam, o que poderá demonstrar a existência de algum tipo de mediação parental.

Relativamente ao que as crianças mais gostam de ver, ao nível dos géneros de programas televisivos, independentemente de o fazerem muitas ou poucas vezes, não se registaram diferenças significativas entre os géneros. As crianças gostam de ver sobretudo séries de imagem real, seguindo-se as séries de animação, os filmes e só depois as telenovelas e concursos/jogos. Estes dados reforçam a ideia de que a utilização dos *media* tem, maioritariamente, fins mais lúdicos do que informativos.

Tendo-se já verificado que os *media* são usados, fundamentalmente, como entretenimento, revela-se pertinente avançar para o terceiro objetivo deste estudo – averiguar qual o papel e a importância dos *media* nos tempos livres das crianças, aprofundando-se as razões de as crianças os utilizarem nesses tempos.

Dos resultados obtidos através dos dados do inquérito por questionário, pode-se afirmar que as crianças atribuem importância aos *media*, principalmente, porque servem de companhia nos

tempos livres, permite-lhes comunicar com os amigos e familiares e entretêm-nas, como é demonstrado noutros estudos (Sandvig, 2006; Sarmiento, 2011; Silva, 2010). Para a maioria das crianças, participantes do método quantitativo, não é frequente utilizarem tais meios só porque estão aborrecidas ou não têm nenhuma atividade de que gostam para realizar, sendo o uso dos *media* uma atividade gratificante. No entanto, a maioria das crianças, se tiver de escolher entre brincar ao ar livre com os amigos e utilizar a Internet, por exemplo, prefere brincar ao ar livre, algo que foi também apontado por Pinto (2000) em relação à utilização da televisão. O facto da expressão “Eu utilizo os *media*, porque são a atividade que mais gosto de fazer nos meus tempos livres” ter ficado em 5.º lugar de 7, comprova que, embora as crianças entendam os *media* como uma forma satisfatória de passarem os seus tempos livres, não é a sua atividade preferida. A opção “Permitem-me comunicar com os meus amigos e familiares”, com a qual a maioria das crianças concorda, demonstra que os *media* têm influência na maneira como as crianças se relacionam e interagem com os outros, pois permitem que se construam novas formas de socialização e integração, como foi já referido por inúmeros autores (Belloni, 2007; Brougère, 1998; Buckingham et al., 2005; Cunha & Oliveira, 2017; Fantin & Muller, 2017; Livingstone & Bovill, 1999; Ponte, 2016; Sarmiento, 2011).

Acrescenta-se que, apesar de no presente estudo as crianças terem dito não utilizar os *media* apenas porque estão aborrecidas ou não têm outras atividades satisfatórias, a realidade é que, por vezes, a sua utilização é influenciada pelas limitações de brincar no exterior, atividade preferida das crianças. Pinto (2000) refere algo semelhante no seu estudo que, por vezes, o elevado consumo da televisão pode dever-se ao facto de as crianças, naquele momento, não terem alternativas mais aliciantes para se ocuparem no seu tempo livre. Esta conclusão sobre o consumo de televisão alarga-se, facilmente, para os outros meios mediáticos e corrobora o que se tem vindo a dizer. Este é um facto que, através da análise de dados quantitativos, não é muito visível, pois as crianças seleccionam a expressão “Eu utilizo os *media*, porque não tenho mais nada que goste para fazer.” com mais expressividade na escala “Discordo parcialmente”, o que à partida indica que utilizam os *media* porque é muitas vezes uma primeira escolha de atividade de tempo livre. Contudo, nos grupos de foco, a realidade pareceu um pouco diferente. As crianças evidenciaram de forma mais expressiva que a utilização dos *media*, apesar de gratificante, era muitas vezes escolhida, porque não tinham nada de mais aliciante para fazer, embora dessem valor à sua utilização e funcionalidades.

Comprovando o que acima foi anunciado, constata-se que, quando o brincar no exterior se encontra condicionado e limitado, os *media* estão presentes e são uma boa forma de ocuparem o seu tempo. Os *media* são, por isso, importantes para as crianças, constituindo uma forma de diversão e de comunicação com os outros. Além disso, algumas crianças valorizam também o facto de poderem adquirir novas aprendizagens, como foi mencionado anteriormente. No entanto, nos grupos de foco, as crianças declararam de forma menos expressiva, que utilizam os *media* com o objetivo de se informarem e aprenderem. Supõe-se que as crianças, embora valorizem essa potencialidade, não a procuram diretamente, pois, muitas vezes, está inerente a outras formas de utilizar os *media*, como por exemplo, ver vídeos. Ou seja, as crianças quando visionam um vídeo não o fazem assumidamente com a intenção de aprender, mas sim de se entreterem, todavia, por vezes, adquirem novas aprendizagens, como foi referido pelas mesmas.

Cientes do papel dos *media* e da sua importância no quotidiano, as crianças referiram que estes, apesar de vantajosos, podem também acarretar perigos e desvantagens para as suas vidas. Os grupos de foco permitiram que as crianças aprofundassem as suas conceções e perceções sobre os *media*, resultando assim na partilha de algumas preocupações como o facto de os jogos, por exemplo, poderem tornar-se um vício e as redes sociais poderem fragilizar o contacto presencial das pessoas e levarem algumas ao relacionamento com indivíduos desconhecidos e potencialmente perigosos. Como é dito por Buckingham (2005), algumas crianças mostram capacidades de compreender os riscos associados, principalmente à utilização da Internet e à comunicação com pessoas desconhecidas. Assim, considera-se pertinente referir que mesmo as crianças tendo nascido num mundo tecnológico e digital, necessitam da orientação dos adultos para conseguirem aceder e usar os meios de comunicação e informação de forma mais segura e vantajosa para elas.

Por último, através do quarto objetivo, teve-se o intuito de conhecer a perceção das crianças em relação ao papel de mediação dos seus pais, tanto sobre as suas ocupações não mediáticas como sobre as suas práticas mediáticas.

Os *media* estão acessíveis a todas as crianças participantes deste estudo e, mesmo que algumas não os use com muita frequência, as atividades mediáticas fazem parte do seu quotidiano, embora brincar no exterior seja a atividade mais gratificante para elas. Tendo em conta esta realidade, pressupõe-se que os progenitores influenciem e mediem de algum modo as práticas mediáticas e não mediáticas dos seus filhos. Com os dados recolhidos, percebeu-se que,

à semelhança de estudos anteriormente elaborados, a mediação restritiva tende a prevalecer se comparada com as estratégias de mediação que têm por base a negociação, o diálogo e a supervisão. Estes resultados têm sido os predominantes, pois já num dos primeiros estudos, a nível nacional, sobre a mediação mediática em relação à televisão, realizado por Pereira (1998), conclui-se que as estratégias de mediação mais utilizadas pelos pais são de índole restritiva. Ainda que, atualmente, as estratégias restritivas sejam as predominantes, estas tendem a estar mais direcionadas para a Internet e os usos do telemóvel, por exemplo, para jogar, uma vez que os pais estão já bastante familiarizados com a televisão e acreditam que o seu consumo, por parte dos filhos, está sob controlo, como afere Ponte e colaboradores (2018, 2017) nos seus recentes estudos. No entanto, como aponta Guimarães & Pereira (2010), concordamos que a falta de mediação parental em relação à televisão é preocupante, pois tal atitude influencia a criança a consumir programas televisivos por uma duração maior e/ou que podem conter conteúdo inadequado para as mesmas, pois como não necessitam de companhia têm mais liberdade na escolha de quando o fazer e o que ver.

Na presente investigação, a televisão é, portanto, o meio que as crianças consomem por mais tempo, sendo a atividade de ver televisão sozinhas a mais autorizada por parte dos pais, sendo que 88% das crianças dispõe dessa permissão. Além disso, a televisão é também o meio mais partilhado entre a família, algo que, segundo Matos (2008), se deve ao facto de o primeiro contacto com a televisão acontecer em casa e no seio familiar. No que diz respeito ao jogar videojogos e usar a Internet, 78% das crianças tem autorização dos pais para executarem tais atividades sozinhas. Para estas atividades, a mediação mais presente corresponde também à mediação restritiva, sendo que em relação a estes meios se verifica com mais frequência mediações centradas em estratégias de comunicação e negociação, assim como em estratégias de supervisão.

Apesar de o uso da Internet e o jogar jogos exibirem uma percentagem bastante alta no que toca à utilização sem supervisão por parte das crianças, as estratégias de mediação e a forma como os pais encaram tais atividades tende a ser mais preocupada e interessada, como também é evidenciado por Ponte e colaboradores (2017). Considera-se que os pais tendem a elevar a sua preocupação quando se fala no uso da Internet, pois, como diz Jorge & Ponte (2012), os pais Portugueses, comparados com os habitantes de outros países europeus, são dos que menos usam a Internet e, por isso, supõe-se que compreendem menos deste meio do que, por exemplo, da televisão. Acredita-se que o mesmo acontece com os videojogos. Importa realçar que com a nossa

investigação não se encontraram relações de significância entre o género da criança e o tipo de mediação exercido pelos pais. Também para nenhuma das atividades (jogar, usar a Internet e ver televisão) se verificou uma relação com o género dos participantes e o facto de poderem ou não permanecer sozinhos aquando da sua realização, o que indica que as crianças, independentemente do género, têm, ou parecem ter, as mesmas estratégias de mediação por parte dos pais. No entanto, verificaram-se relações de significância ( $p = 0,037$ ) entre a restrição de poderem utilizar os *media* sozinhos, mais especificamente a Internet, e as habilitações das mães. As crianças que afirmam utilizar a Internet sozinhas têm, na sua maioria (44,7%), mães com mais escolaridade (ensino superior) e a maioria das crianças (50%) que disse não ter autorização têm mães que concluíram o ensino básico. Esta relação poderá significar que as mães que frequentarem por menos tempo a escola são também as mães que utilizam com maior frequência medidas de restrição com os seus filhos.

Cruzando os dados dos dois instrumentos de investigação utilizados no presente estudo, conclui-se que a mediação restritiva acontece, com mais frequência, no estabelecimento de regras relacionadas com o tempo de uso e o acesso. O mesmo se verifica quando as práticas não são mediáticas, em situações que as crianças têm o seu tempo livre condicionado porque, muitas vezes, os pais não as deixam brincar no exterior. Relativamente às estratégias que se relacionam com a comunicação e a ajuda, ou seja, a mediação ativa, estas acontecem em casa das crianças através do aconselhamento, da negociação e da ajuda nos trabalhos de casa, no uso do computador, da Internet e de outros meios mediáticos. O facto de, por vezes, as crianças necessitarem da ajuda dos adultos comprova o que é dito por vários autores (Buckingham, 2010; Chaudron, 2015; Ponte, 2016) no que diz respeito à necessidade de terem proteção, mediação e ajuda dos adultos, apesar de terem nascido na era digital, verificando-se assim a importância da mediação parental para o desenvolvimento e educação da criança (Buckingham, 2010; Buckingham et al., 2005; Pereira, 2000; Ponte, 2016; Silveira, 2014). Especificamente sobre as atividades não mediáticas, a mediação ativa está presente no aconselhamento da prática ou não prática de atividades extracurriculares e no desaconselhamento de atividades de lazer mais perigosas. Por fim, a mediação distante acontece quando as crianças referem que os seus pais as supervisionam no momento de utilização dos *media* e da realização dos trabalhos de casa. Salienta-se que este tipo de mediação foi o menos referido no decorrer dos grupos de foco e também o mais difícil de compreender através das falas das crianças. Segundo Ponte e colaboradores (2018), esta estratégia baseia-se confiança que os progenitores têm na criança e

costuma ser utilizada quando os pais preferem que os filhos estejam perto deles a utilizarem os *media*, conjugando a supervisão com a prática de outras tarefas (ex.: as domésticas). Perspetiva-se que esta mediação é a menos utilizada porque, no decorrer da supervisão, a conversa com os filhos tende a acontecer, passando-se de uma mediação distante para uma mediação ativa.

Uma outra conclusão que se tirou com a análise dos dados refere-se ao facto de as crianças, de uma forma geral, compreenderem e concordarem com o tipo de mediação que é exercido pelos pais. No entanto, verificou-se que, por vezes, não concordam com o uso dos *media* que a sua família pratica. Isto é, foi perceptível o desagrado das crianças quando os seus progenitores as proibem, por exemplo, de utilizar o telemóvel ou os livros à mesa, e os seus pais o fazem, ou quando, simplesmente, não gostam que a televisão seja o foco de atenção durante as refeições, pois consideram que esse é um momento para comunicarem em família. O visionamento de televisão durante as refeições surge como inibidora da comunicação e da partilha do dia-a-dia dos participantes. Para além disto, algumas crianças afirmaram que os seus pais exageram no uso dos dispositivos eletrónicos, como o telemóvel e o computador, fazendo com que convivam menos tempo com elas. Estas divergências em torno do que as crianças pensam ser o correto e o real uso dos *media* pela sua família mostram que, nesta idade, pensam já de forma crítica e reflexiva, demonstrando que as atitudes e práticas dos progenitores influenciam as suas atitudes e práticas. Ou seja, como constatado por diversos autores (Almeida, 2011; Buckingham et al., 2005; Chaudron, 2015; Sarmiento, 2004), as crianças aprendem e desenvolvem-se também através da observação dos seus pais, pois a família é a primeira instância de socialização, sendo quem influencia de forma mais significativa os usos e práticas dos *media* por parte das crianças (Belloni, 2009).

Assim sendo, como foi já referido, parece seguro aferir que, à semelhança de outros estudos (Chaudron, 2015; Magalhães et al., 2017; Pereira, 1998, 2003; Ponte, 2016; Ponte et al., 2018), a mediação mais utilizada em casa das crianças é a medição restritiva. A mediação que tem por base o diálogo e a comunicação continua a ser menos utilizada do que o desejável, algo que parece preocupante. Esta realidade revela que mesmo com a evolução e o surgimento de novos *media*, as estratégias mediáticas continuam praticamente inalteráveis. Como se pode averiguar com os dados qualitativos, foi partilhado por algumas crianças o quanto para elas é importante a comunicação. Inclusive, as mesmas disseram que gostavam de falar mais com os seus pais sobre o seu dia-a-dia, apontando que por vezes esta é uma dificuldade sentida. Note-se que apesar de estes dados não poderem caracterizar a realidade de todas as crianças, deixam-nos, de qualquer

forma, apreensivos, pois podem indicar que as famílias comunicam cada vez menos entre si, o que influencia de forma significativa a forma como medeiam as atividades das crianças. A carência de comunicação no contexto familiar pode explicar, de algum modo, a predominância da mediação restritiva nos lares dos mais novos. Tal como Melro, Pereira & Pereira (2015), este estudo chama a atenção para a necessidade de se valorizarem mais as práticas que solicitam a discussão e o diálogo, práticas essas que fomentam aprendizagens e capacidades que contribuirão significativamente para a sua educação mediática.



## Conclusão

A elaboração do presente estudo de investigação foi conduzida envolta da pergunta de partida “Como é que as crianças vivem hoje os seus tempos livres e qual a presença e importância dos *media*?”. Para dar resposta a esta pergunta, objetivou-se identificar as atividades – mediáticas e não mediáticas – que as crianças mais gostam e realizam nos seus tempos livres, averiguando-se também qual a importância dos *media* nesses tempos. Teve-se, igualmente, como intuito conhecer a perceção das crianças sobre as práticas de mediação parental. Ressalva-se, desde já, que os objetivos delineados, para o presente estudo, foram todos alcançados.

A análise dos resultados permitiu concluir que as crianças valorizam muito o brincar espontâneo, sobretudo quando é realizado no exterior e com companhia. Tendo em conta essa realidade, percebeu-se que, segundo os mais pequenos, as atividades de tempo livre pressupõem entretenimento, convívio e interação com os amigos e familiares e, conseqüentemente, satisfação a nível pessoal. Importa realçar que, idealmente, estas atividades são realizadas no exterior com a companhia de quem gostam e são de índole mais física e desportiva. Brincar livre e espontaneamente é assim indicado como algo que as crianças realmente valorizam e gostam de fazer, uma vez que demonstram de forma bastante expressiva o quão importante e satisfatório é para elas brincar junto de amigos e na natureza, ao ar livre. Tais práticas proporcionam às crianças momentos de autorrealização, desenvolvimento e socialização, como é dito por vários autores (Almeida, 2017; Belloni, 2007; Corsaro, 2002; Nídio, 2012). Contudo, quando as crianças não têm possibilidade de brincar no exterior, seja porque as condições meteorológicas não o permitem, seja porque os pais não autorizam ou porque não têm companhia, o brincar restringe-se ao interior de casa e é nesse espaço que os *media* prevalecem como a principal ocupação dos tempos livres.

Neste sentido, parece seguro afirmar que as atividades que as crianças mais gostam de realizar nos seus tempos livres são atividades físico/desportivas, seguidas das sociais/lúdicas e das atividades mediáticas. Além disso, verificou-se também que, de forma geral, as crianças gostam de todas as atividades que realizam, contudo, foi perceptível que embora realizem com elevada frequência atividades artísticas, as mesmas não correspondem às que mais gostam de praticar. Ademais, as crianças, durante a semana, tendem a realizar atividades mais estruturadas e organizadas, enquanto ao fim de semana tendem a realizar atividades menos condicionadas e que proporcionam momentos de brincadeira mais livre e espontânea. As atividades mediáticas são realizadas com frequência similar tanto ao fim de semana como à semana. Através dos dados

dos grupos de foco, essencialmente, concluiu-se que as crianças tendem a ser condicionadas pelos pais a praticarem atividades extracurriculares, embora tenham alguma liberdade em escolher a natureza dessas atividades, de acordo com o que mais gostam. Como Pinto conclui no estudo que desenvolveu sobre “A Televisão no Quotidiano das Crianças” (2000), as ditas atividades de tempo livre que as crianças realizam são, essencialmente, atividades incutidas pelos pais com vista ao sucesso e a novas aprendizagens. Assim, tais atividades, mesmo que a maioria seja prazerosa para as crianças, são de índole quase obrigatória.

Relativamente ao tempo que as crianças têm livre, foi possível concluir que as atividades extracurriculares influenciam de forma significativa a diminuição desse mesmo tempo. Para além da redução do tempo de lazer individual da criança, verifica-se também uma diminuição do lazer em conjunto com a família, uma vez que o tempo livre que os pais dispõem para as crianças é também reduzido, algo também indicado por inúmeros autores (Almeida, 2017; Buckingham, 2010; Cunha & Oliveira, 2017; Nídio, 2012; Pereira & Neto, 1997, 1999; Sarmiento, 2011; Sayão, 2002). Ora, a redução do convívio reduz também a comunicação e a interação com a família que as crianças tanto valorizam. Foi também declarado pelas crianças que, por vezes, a hora das refeições é o único momento presencial que têm com a sua família, mas esse momento é muitas vezes ocupado pelo uso dos *media*, que acaba por inibir as interações familiares, algo que também diminui a comunicação entre as pessoas. No entanto, a grande maioria das crianças, embora lamentemente o pouco tempo de lazer que têm, desejam continuar com quase todas as atividades extracurriculares que realizam, principalmente as atividades físico/desportivas e, inclusive, algumas crianças gostariam de praticar mais.

No que diz respeito ao uso dos *media*, este restringe-se ao interior das casas e é valorizado pelas crianças. De acordo com o que referiram, os *media* permitem-lhes passar o seu tempo com algo que as entretém e distraí, possibilitando-as de comunicar com os seus amigos e familiares, sobretudo quando estão sozinhas, características que vão ao encontro do que lhes agrada nas atividades de tempo livre. Os *media*, funcionam, fundamentalmente, como companhia nos tempos livres das crianças. Verificou-se inclusive, que são pouco utilizados pelas suas funcionalidades informativas e, quando são, os rapazes fazem-no de forma mais significativa do que as raparigas.

Em termos de acesso, concluiu-se que a Internet está presente em todas as casas das crianças participantes, seguindo-se o telemóvel (99%), da televisão (95%), do computador (92,1%), do *tablet* (76,2%), da consola de jogos (48,5%) e, por fim, da rádio (37,6%). No que diz respeito ao uso de

tais meios de informação e comunicação, verificou-se que os meios mais disponíveis são também os mais frequentemente usados. A Internet (100%) é o meio mais disponível para as crianças, seguindo-se o telemóvel (99%), a televisão (95%), o computador (92,10%), o tablet (76,20%), a consola de jogos (48,50%) e, por fim, o rádio (37,6%). Quando se considera o tempo gasto com as atividades mediáticas de ver televisão, utilizar a Internet e jogar videojogos, percebe-se que a televisão, é o meio que mais tempo ocupa as crianças, durante a semana e o fim de semana.

Além de todas as potencialidades dos *media*, algumas crianças declaram que a sua utilização em excesso pode ser prejudicial para o seu bem-estar, podendo tornar-se um vício. As crianças referiram também que a utilização dos *media* pode cortar laços sociais, pois todas as interações são virtuais, inclusive podem conhecer pessoas perigosas através da Internet. Considera-se assim pertinente declarar o valor da mediação parental face os riscos dos *media*, na tentativa de se criar um equilíbrio entre a prática de atividade mediáticas e não mediáticas, fomentando-se a comunicação e a autonomia.

Os dados do presente estudo apontam para a prevalência da mediação parental restritiva, sobretudo sobre as práticas lúdicas realizadas no exterior e o uso e tempo de utilização dos *media*, mais especificamente da Internet, do telemóvel e dos videojogos. Neste cenário, a televisão parece ser a atividade que menos preocupa os pais das crianças inquiridas pois 88% das crianças têm autorização para verem televisão sozinhas, enquanto para utilizar a Internet e jogarem sozinhas a percentagem desce para 78%. Relativamente à mediação ativa, que segundo os testemunhos das crianças acontece com menos frequência, os pais utilizam estratégias de negociação através da criação de horários de estudo, de tarefas e de uso dos *media*. A mediação ativa é uma das formas de mediação menos utilizada, mas, segundo vários autores (Buckingham, 2010; Cunha & Oliveira, 2017; Ponte, 2016; Pereira, 2000; Silveira, 2014) é a que produz efeitos mais positivos para a autonomia da criança e o seu espírito crítico e criativo, uma vez que se baseia no diálogo (Pereira et al., 2015). Por fim, a mediação menos utilizada refere-se à mediação distante e esta acontece essencialmente pela supervisão das crianças enquanto estão a utilizar o computador, a Internet, a televisão e enquanto fazem os trabalhos de casa.

Em suma, concluímos que as crianças, de uma forma geral, têm os seus tempos livres demasiado ocupados com atividades curriculares e extracurriculares o que, conseqüentemente, reduz o tempo de lazer individual e de convívio com os seus pares e familiares. No que diz respeito às preferências das atividades de tempo livre, percebeu-se que as crianças preferem as que são

realizadas fora de casa e que supõem interação presencial com outras pessoas, embora estas atividades sejam condicionadas devido a regras estabelecidas pelos pais. Além disso, as atividades mediáticas – mais associadas a ambientes interiores e à interação virtual – são também muito valorizadas por elas. Os meios de comunicação e informação assumem, portanto, um papel relevante nas brincadeiras de tempo livre dos mais pequenos, sendo a sua utilização umas das atividades que mais gostam de realizar, graças às suas potencialidades de entretenimento e de comunicação. Ainda que estas crianças tenham nascido na era tecnológica não se pode ter como implícito que dominem o uso dos *media*, pois continuam a necessitar do apoio e da ajuda dos pais. É neste contexto que a mediação parental, com vista à educação mediática, ganha valor, sendo essencial que os adultos tenham presente que a melhor maneira de educar as crianças é através da comunicação, da negociação e da empatia e não da restrição e da proibição, como se tem feito de forma ainda bastante expressiva.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, A. (2011). A sociologia e a construção da infância: olhares do lado da família. In M. Leandro (Ed.), *Laços familiares e sociais* (pp. 69–77). Viseu: Psico & Soma. Retrieved from [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5800/1/ICS\\_20120217\\_AnaNAlmeida\\_Sociologia\\_AUTORIZADO.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5800/1/ICS_20120217_AnaNAlmeida_Sociologia_AUTORIZADO.pdf)
- Almeida, M. (2017). O brincar, a criança e o espaço escolar. In L. Schlindwein, I. Laterman, & L. Peters (Eds.), *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*. (pp. 39–56). Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, UFSC - CED - NUP.
- Banderas, A. (2018, August). Filhos sobrecarregados, pais stressados – e brincar é tão importante. *Notícias Magazine*. Retrieved from <https://www.noticiasmagazine.pt/2018/filhos-sobrecarregados-pais-stressados-brincar-tao-importante/>
- Baradiaran, A., Samaniego, C., & Palacios, S. (2007). Los hábitos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: Un estudio realizado en el País Vasco. *Revista Latina de Comunicación Social*, 10(62), 6–9. [https://doi.org/http://www.ull.es/publicaciones/latina/200702Medrano\\_S\\_yotros.htm](https://doi.org/http://www.ull.es/publicaciones/latina/200702Medrano_S_yotros.htm)
- Barker, J., & Weller, S. (2003). “Is it fun?” Developing Children Centred Research Methods John. *International Journal Of Sociology and Social Policy*, 23(1), 33–58. Retrieved from [http://www.adolphus.me.uk/emx/empirical\\_research/children\\_diaries.pdf](http://www.adolphus.me.uk/emx/empirical_research/children_diaries.pdf)
- Belloni, M. (2007). Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, 25(1), 57–82. Retrieved from <http://www.perspectiva.ufsc.br>
- Belloni, M. (2009). Socialização: um conceito a ser ressignificado. Campinas, SP: Autores Associados. Retrieved from [http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia\\_social/](http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/)
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children’s healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157–160. <https://doi.org/10.1016/j.pbj.2017.03.003>
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista Da Faculdade de Educação*, 24(2), 103–116. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37–58. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078004>

- Buckingham, D., Carr, D., Burn, A., Willett, R., Banaji, S., & Cranmer, S. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature on behalf of ofcom*. London: Centre for the Study of Children Youth and Media Institute of Education, University of London.
- Burnay, C. D., & Ribeiro, N. (2016). *As novas dinâmicas do consumo audiovisual em Portugal*. (R. Gomes, C. Martins, N. Cabral, & G. Joelma, Eds.). ERC – Entidade Reguladora para a Comunicação Social: ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Retrieved from [http://www.erc.pt/documentos/Estudos/ConsumoAVemPT/ERC2016\\_AsNovasDinamicasConsumoAudioVisuais\\_web/assets/downloads/ERC2016\\_AsNovasDinamicasConsumoAudioVisuais.pdf](http://www.erc.pt/documentos/Estudos/ConsumoAVemPT/ERC2016_AsNovasDinamicasConsumoAudioVisuais_web/assets/downloads/ERC2016_AsNovasDinamicasConsumoAudioVisuais.pdf)
- Camphenhoudt, L. Van, & Quivy, R. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais. Trajectos*. Gradiva. Retrieved from file:///C:/Users/Daniela/Desktop/manualinvestig.pdf
- Canela, G. (2009). Meios de comunicação e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes. In V. Vivarta (Ed.), *Infância e consumo: estudos no campo da comunicação*. (pp. 73–87). Brasília: ANDI e Instituto ALANA.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *Da educação à intervenção social 1º volume*. Porto: Porto Editora.
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and digital Technology. A qualitative exploratory study across seven countries. Technical report by the Joint Research Centre of the European Commission*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/00749>
- Coelho, E., & Lopes, M. (2002). *Diferenças e semelhanças entre o uso do tempo das crianças e dos adultos em portugal. International Association of Time Use Researchers Conference*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Retrieved from [http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Diferenças+e+Semelhanças+entre+o+Uso+do+Tempo+das+Crianças+e+dos+Adultos+em+Portugal+\\*#0](http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Diferenças+e+Semelhanças+entre+o+Uso+do+Tempo+das+Crianças+e+dos+Adultos+em+Portugal+*#0)
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Cultura*, (17), 113–134.
- Corsaro, W. A. (2005). *Ação colectiva e agência nas culturas de pares infantis*. Indiana, Estados Unidos da América: University Bloomington.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e*

- prática*. Coimbra: Almeida.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de Pesquisa*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, C., & Oliveira, E. S. A. (2017). Infância e cultura contemporânea: o brincar com as mídias e as (novas) identidades mototras da criança na educação física. *Revista E-Psi*, 7(Suplm.1), 60–72. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/48292>
- Dumazedier, J. (2004). *Sociologia empírica do lazer*. (2ª). São Paulo: Editora Perspetiva S. A.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Pacheco & J. Á. Lima (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105–126). Porto: Porto Editora.
- Fantin, M. (2011). Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. *Olhar de Professor*, 14(1), 27–40. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>
- Figueiredo, A. D. (2010). A geração 2.0 e os novos saberes. In *Seminário Papel dos Media das Jornadas “Cá fora também se aprende!”* Coimbra: Auditório do Conselho Nacional de Educação, Univesidade de Coimbra.
- Gibbs, G. (2008). *Análise de dados qualitativos*. (U. Flick, Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Gomes, A. A., & Galego, C. (2005). Emancipação , ruptura e inovação : o “ focus group ” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173–184.
- Gondim, S. M. G. (2002). Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12(24), 149–161. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>
- Guimarães, P., & Pereira, S. (2010). *Práticas e culturas mediáticas: um estudo sobre a relação das crianças com os media*. Braga.
- Haddon, L., & Livingstone, S. (2013). *How to research children and online technologies ? Frequently asked questions and best practice*. <https://doi.org/2045-256X>
- Instituto Nacional de Estatística (INE), I. P. (2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Lisboa, Portugal. <https://doi.org/288627/09>
- Jorge, A., & Ponte, C. (2012). *EU Kids Online: national perspectives*. London, UK. Retrieved from <http://www2.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/Home.aspx>
- Kelly, J. R. (1996). *Leisure*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon a Simon & Schuster Company.
- Livingstone, S., & Bovill, M. (1999). *Young people, new media: report of the research project children young people and the changing media environment*. London, UK. Retrieved from

- <http://eprints.lse.ac.uk/21177/>
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). *EU Kids Online : final report*. The London School of Economics and Political Science, London.
- Macdougall, C., & Darbyshire, P. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417–536.  
<https://doi.org/10.1177/1468794105056921>
- Madureira, E., Pedrosa, J., Santos, L., Guedes, M., Pinto, M., Pereira, S., & Pombo, T. (2014). *Referencial de educação para os media para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. (R. Fernando, Ed.). Portugal: Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral da Educação. Retrieved from  
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30320>
- Magalhães, M. J., Guerreiro, A., Teixeira, A. M., Dias, A. T., Pontedeira, C., Cordeiro, J., ... Mendes, T. (2017). *Violência no namoro resultados nacionais apontam a gravidade do problema*. Portugal: União de Mulheres Alternativa e Resposta.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. (L. S. Almeida, Ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, C. (2017). *Crescendo entre ecrãs: usos de meios eletrónicos por crianças (3-8 anos)*. Lisboa: Nova Agência - Design e Comunicação, Lda. Retrieved from  
<http://www.erc.pt/documentos/Crescendoentrecras/mobile/index.html#p=3>
- Matos, A. P. (2008). Ver TV em família. *Comunicar*, 15(31), 121–127.  
<https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-015>
- Melro, A., & Oliveira, L. (2012). Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas. In E. Araújo & E. Duque (Eds.), *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp. 149–168). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade e Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho. Retrieved from  
<http://www.comunicacao.uminho.pt/cecs/>
- Melro, A., Pereira, L., & Pereira, S. (2015). The portuguese programme one laptop per chil: political, educational and social impact. In S. Pereira (Ed.), *Digital literacy, technology and social inclusion: making sense of one-to-one computer programmes around the world* (pp. 29–100). Vila Nova de Famalicão: Edição Húmus.
- Muller, J. C., & Fantin, M. (2017). As crianças, o brincar e as tecnologias. In L. Schindwein, I.

- Laterman, & L. Peters (Eds.), *A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola*. (pp. 175–199). Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, UFSC - CED - NUP.
- Neto, C. (2004). *Desenvolvimento da motricidade e as “culturas de infância.”* Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa.
- Nídio, A. (2012). O tempo das crianças e as crianças deste tempo. In E. Araújo & E. Duque (Eds.), *Os Tempos Sociais e o Mundo Contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas* (pp. 203–224). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade e Centro de Investigação em Ciências Sociais, Universidade do Minho. Retrieved from <http://www.comunicacao.uminho.pt/cecs/>
- Ofcom. (2016). *Children and parents : media use and attitudes report*.
- Ólafsson, K., Haddon, L., & Livingstone, S. (2014). *Children’s use of online technologies in Europe: a review of the European evidence base* (Vol. 2014). London, UK. Retrieved from <http://eprints.lse.ac.uk/60221/>
- Pereira, B. (1993). *A infância e o lazer. Estudo da ocupação dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos em diferentes contextos sociais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Pereira, B. O., & Neto, C. (1997). A infância e as práticas lúdicas. Estudo das actividades de tempo livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In M. J. Sarmento & M. Pinto (Eds.), *As crianças contextos e identidades* (pp. 219–264). Braga: Colecção infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/9577>
- Pereira, B. O., & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres. In M. J. Sarmento & M. Pinto (Eds.), *Saberes sobre as crianças – para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)* (pp. 85–107). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Retrieved from [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9647/1/As crianças o lazer e os tempos livres.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9647/1/As%20crian%C7as%20o%20lazer%20e%20os%20tempos%20livres.pdf)
- Pereira, B., & Pereira, V. (2012). Jogos, brincadeiras e interações nos recreios do 1º ciclo: diferenças entre géneros e idades. In G. S. Carvalho, A. N. Silva, & B. O. Pereira (Eds.), *Atividade física, saúde e lazer. O valor formativo do jogo e da brincadeira*. (pp. 61–71). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Pereira, E., Pinto, M., & Pereira, S. (2009). *A televisão e as crianças. Um ano de programação*

- na RTP1, RP2, SIC e TVI. (S. Pereira, Ed.). Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC).
- Pereira, L., & Pereira, S. (2011). *O lugar das redes sociais na escola – as perspectivas dos professores*. (S. Pereira, Ed.), *Congresso Nacional “Literacia, Media e Cidadania.”* Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Pereira, S. (1998). *A televisão na família. Processos de mediação com crianças em idade pré-escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, S. (2000). A Educação para os media hoje: alguns princípios fundamentais. *Cadernos Do Noroeste: Série de Comunicação*, 14(1–2), 1–6. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/3962>
- Pereira, S. (2003). *As crianças, a guerra e os meios de comunicação*. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/4397>
- Pereira, S. (2008). Bastidores de TV para niños: criterios en la construcción de la programación. *Comunicar*, 16(31), 57–63. <https://doi.org/10.3916/c31-2008-01-007>
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinto, M. (2007). Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In J. Quinteiro, D. Carvalho, & M. Serrão (Eds.), *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. (Junqueira, pp. 91–115). São Paulo.
- Pinto, M., Moura, P., & Pereira, S. (2015). *Níveis de literacia mediática: estudo exploratório com jovens do 12º ano*. Braga, Portugal: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho.
- Pinto, M., & Pereira, S. (1999). As crianças e os media no pós-25 de abril: discursos, percursos e silêncios. In M. Pinto & M. Samento (Eds.), *Saberes Sobre as Crianças: Para Uma Bibliografia Sobre a Infância e as Crianças em Portugal (1974-1998)* (pp. 109–124). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Ponte, C. (2011). Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 31–50. Retrieved from <http://spp.revues.org/94>
- Ponte, C. (2012a). Acessos, usos e competências: resultados nacionais do inquérito EU Kids Online. In C. Ponte, A. Jorge, J. Simões, & D. Cardoso (Eds.), *Crianças e internet em Portugal - acessos, usos, riscos, mediações: resultados do inquérito europeu EU Kids Online* (MinervaCoi, pp. 21–39). Coimbra.

- Ponte, C. (2012b). Em família com a Internet? acessos e usos das mídias digitais em famílias portuguesas. *Educação Online PUC-Rio*, (11), 1–28. Retrieved from [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev\\_edu\\_online.php?strSecao=input0](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_edu_online.php?strSecao=input0)
- Ponte, C. (2016). Crescendo em tempos digitais: as crianças e os jovens na relação com os média digitais. *Digital Media Portugal - ERC 2015*, 15–26. Retrieved from <http://www.erc.pt/pt/estudos-e-publicacoes/novos-media/estudo-digital-media-portugal-2015>
- Ponte, C., Almeida, A. N., Jorge, A., Basílio, A., Zaman, B., Simões, J., ... Ramos, V. (2018). *Boom Digital? Crianças (3-8) e ecrãs*. (C. Martins & C. Rodrigues, Eds.). ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Retrieved from <http://www.erc.pt/documentos/Boomdigital/mobile/index.html#p=1>
- Ponte, C., Jorge, A., Simões, J., Batista, S., & Castro, T. (2017). *Crescendo entre ecrãs: usos dos meios eletrónicos por crianças (3-8 anos)*. (R. Gomes, C. Martins, & C. Rodrigues, Eds.). ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação Social. Retrieved from <http://www.erc.pt/documentos/Crescendoentreecras/mobile/index.html#p=1>
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 631–643. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200014>
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 23–42.
- Raupp, F. M., & Beuren, I. M. (2006). Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. In I. M. Beuren (Ed.), *Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade: teoria e prática* (pp. 76–97). São Paulo: Atlas. Retrieved from [http://200.17.83.38/portal/upload/com\\_arquivo/metodologia\\_de\\_pesquisa\\_aplicavel\\_as\\_ciencias\\_sociais.pdf](http://200.17.83.38/portal/upload/com_arquivo/metodologia_de_pesquisa_aplicavel_as_ciencias_sociais.pdf)
- Rebelo, J., Ponte, C., Férin, I., Malho, M., Brites, R., & Oliveira, V. (2008). *Estudo de recepção dos meios de comunicação social*. Lisboa.
- Sandvig, C. (2006). *The internet at play: child users of public internet connections*. *Journal of Computer-Mediated Communication*. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00302.x>
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, 2(21), 51–69. Retrieved from [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/ImaCultInfancia.pdf)
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M. J. Sarmiento & A. B. Cerisara (Eds.), *Crianças e Míudos: Perspectivas Sociopedagógicas da*

- Infância e Educação* (pp. 9–34). Porto: Asa. Retrieved from [http://cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc. Campinas*, 26(91), 361–378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>
- Sarmiento, M. J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. *Atos de Pesquisa Em Educação*, 8(3), 581–602. <https://doi.org/10.7867/1809-0354.2011v6n3p581-602>
- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In R. T. Ens & M. C. Garanhani (Eds.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13–46). Curitiba: Editora Champagnat - PUCPR. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/36756>
- Sayão, D. T. (2002). Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 23(2), 55–67. Retrieved from <http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewFile/270/253>
- Senna, S. R. C. M., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101–108. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722012000100013>
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2012). Desenvolvimento cognitivo: a teoria de Piaget e a visão sociocultural de Vygotsky. In *Psicologia do desenvolvimento. Infância e adolescência*. (pp. 274–330). São Paulo: Cengage Learning Edições Ltda.
- Siebra, L., & Almeida, M. (2015). O lazer infanto-juvenil. *Pedagogia Social, Revista Interuniversitaria*, 25, 173–199. <https://doi.org/http://www.redalyc.org/html/1350/135043709010/>
- Silva, A. (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras - trajetórias intergeracionais*. Tese de Doutorado, Braga: Universidade do Minho. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/13904>
- Silveira, A. (2015). *Crianças e notícias: construindo sentidos sobre a atualidade e o mundo*. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, Braga.
- Silveira, P. (2014). Crianças e notícias : representações sobre a atualidade e a sua importância para o conhecimento do mundo. In S. Pereira & S. Silva (Eds.), *Atas do 2.º Congresso Literacia, Media e Cidadania* (pp. 251–262). Lisboa: Gabinete para os Meios de

Comunicação Social.

- Sottomayor, C. (2014). *Temas de direito das crianças*. Coimbra: Edições Almeida, S.A.
- Sousa, A., Dias, A., Coutinho, C. P., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. R. (2009).  
Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura, XIII(2)*, 445–479. <https://doi.org/49418854>
- Tipologia de áreas urbanas 2014. Relatório técnico*. (2014).
- Tomás, C., Sarmiento, M. J., & Fernandes, N. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedad e Infancias, 1*, 39–59. [https://doi.org/10.5209 / SOCI.56363](https://doi.org/10.5209/SOCI.56363)
- UNICEF. (2011). *Situação mundial da infância 2011: adolescência, uma fase de oportunidades*. New York: United Nations Children's Fund.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (1989). A Convenção sobre os Direitos da Criança. *Unicef*, 54. Retrieved from [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Vygostky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: the development of higher psychological processes* (pp. 79–91). Cambridge, MA: Harvard University Press.



## **Anexos**

---



# Anexo I – Inquérito por questionário utilizado no presente estudo

## Inquérito por Questionário

Olá! Com este questionário gostaria de conhecer o que fazes nos teus tempos livres e como usas os meios de comunicação no teu dia-a-dia. Os dados que estou a recolher são para um trabalho no âmbito do mestrado em Estudos da Criança que estou a realizar na Universidade do Minho. Não te preocupes, não há respostas erradas e ninguém vai saber que foste tu quem respondeu. É muito importante a tua participação, obrigada!

Género: Feminino  Masculino

Idade \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade \_\_\_\_\_

### 1. Os teus pais estudaram até que ano?

	Mãe	Pai
Nunca estudou		
Até ao 4.º ano (1º Ciclo)		
Até ao 6.º ano (2º Ciclo)		
Até ao 9º ano (3º Ciclo)		
Até ao 12º ano		
Universidade		
Não sei		

### 2. Qual é a profissão dos teus pais?

Pai: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_

### 3. Quantos irmãos tens?

Nenhum	
Um	
Dois	
Três	
Quatro ou mais	

**4. Com que frequência fazes as seguintes atividades?**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Brincar com os meus amigos.					
Ir ao cinema.					
Estar com a minha família.					
Brincar sozinho/a.					
Usar os <i>media</i> (televisão, telemóvel, jogos, livros, Internet).					
Fazer os trabalhos de casa.					
Ajudar a minha família com as tarefas domésticas.					
Praticar uma atividade desportiva.					
Praticar uma atividade artística (ex. tocar um instrumento musical ou dançar).					
Frequentar o Centro de Atividades de Tempos Livre (CATL) ou o Centro de Estudos.					

**5. Estás inscrito em alguma atividade ou desporto fora de casa?**

Sim	
Não	

**6. Se sim, que atividades realizas?**

Futebol	
Natação	
Dança	
Música	
Escutismo	
Outra.	

**7. Se escolheste “Outra”, diz qual é a atividade.**

---

8. Refere duas atividades que mais gostas de fazer nos teus tempos livres, durante o fim-de-semana.

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

9. Refere duas atividades que mais gostas de fazer nos teus tempos livres, durante a semana

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

10. Em casa, que meios de comunicação e informação tens ao teu dispor? Assinala com um X os que tens.

	X
Televisão	
Rádio	
Telemóvel	
Tablet	
Computador	
Consola de Jogos	
Internet	
Outro. Qual?	

11. Com que frequência usas os seguintes meios?

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Televisão					
Rádio					
Telemóvel					
Tablet					
Computador					
Consola de Jogos					
Internet					

12. Se costumás jogar videojogos, diz quais são os dois equipamentos que mais usas.

	X
Telemóvel	
Tablet	
Computador	
Consola de Jogos (portátil ou ligada à televisão)	

13. Indica quanto tempo, em média, costumás jogar videojogos durante a semana e ao fim-de-semana. Assinala com um X

	30 minutos	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas ou mais	Não sei	Não jogo
Durante a semana							
Ao fim-de-semana							

14. Que videojogos mais gostas de jogar? Indica-nos no máximo dois.

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

15. Os teus pais deixam-te jogar sozinho?

Sim	
Não	

16. Se respondeste NÃO à pergunta anterior, quem costuma jogar contigo? Assinala com um X

Pai/Mãe	
Irmãos	
Amigos	
Outras pessoas. Quem?	

17. Que meio utilizas mais vezes para ir à Internet?

	X
Telemóvel	
Tablet	
Computador	
Não tenho Internet	

**18. Indica quanto tempo, em média, costumavas estar na Internet durante a semana e ao fim-de-semana. Assinala com um X**

	30 minutos	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas ou mais	Não sei	Não uso a Internet
Durante a semana							
Ao fim-de-semana							

**19. Quando estás na Internet, com que frequência fazes as seguintes atividades?**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Jogar jogos.					
Ver filmes, séries e/ ou desenhos animados.					
Ouvir músicas e/ou ver vídeos (por ex.: YouTube).					
Consultar as redes sociais (por ex.: Facebook, Instagram).					
Falar com amigos e/ou familiares (por ex.: Skype, Facebook).					
Pesquisar para trabalhos da escola.					
Procurar e ver imagens/fotografias.					
Outra. Qual? _____					

**20. O que mais gostas de fazer na Internet? Diz-nos, no máximo, duas atividades.**

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

**21. Os teus pais deixam-te utilizar a Internet sozinho?**

Sim	
Não	

**22. Se respondeste NÃO à pergunta anterior, quem costuma estar contigo quando usas a Internet?**

Pai/Mãe	
Irmãos	
Amigos	
Outras pessoas. Quem?	

**23. Indica quanto tempo, em média, costumavas ver televisão durante a semana e ao fim-de-semana. Assinala com um X.**

	30 minutos	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas ou mais	Não sei	Não vejo televisão
Durante a semana							
Ao fim-de-semana							

**24. O que mais gostas de ver na televisão? Refere os dois programas que gostes mais.**

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

**25. Os teus pais deixam-te ver televisão sozinho?**

Sim	
Não	

**26. Se respondeste NÃO à pergunta anterior, quem costuma estar contigo quando vês televisão?**

Pai/Mãe	
Irmãos	
Amigos	
Outras pessoas. Quem?	

**27. No quadro abaixo, assinala com um X de acordo com a tua opinião:**

Eu utilizo os *media* (Internet, televisão, telemóvel, computador, jogos), porque...

	Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Indiferente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente
... são uma boa forma de passar melhor os meus tempos livres.					
... são úteis para aprender coisas novas.					
... permitem-me comunicar com os meus amigos e familiares.					
... estou aborrecido/a.					
... não tenho mais nada de que goste para fazer.					
... permitem-me procurar notícias e informações.					
... são a atividade que mais gosto de fazer nos meus tempos livres.					

**28. Assinala com que frequência as seguintes situações acontecem contigo:**

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Os meus pais estabelecem regras sobre o que posso ou não fazer fora de casa.					
Quando estou a usar a Internet os meus pais ficam perto de mim a ver o que faço.					
Quando estou na Internet os meus pais (ou irmãos mais velhos) ajudam-me se eu tiver dúvidas.					
Os meus pais estabelecem regras sobre o que posso ou não fazer na Internet.					
Os meus pais estabelecem regras sobre o que posso ou não ver na televisão.					
Os meus pais (ou irmãos mais velhos) veem televisão comigo e falamos sobre o que vemos.					
Quando estou com a minha família a ver televisão não falamos do que vemos.					
Os meus pais estabelecem regras sobre o uso do telemóvel.					
Quando utilizo o telemóvel os meus pais (ou irmãos mais velhos) ajudam-me e explicam-me caso tenha dúvidas.					
Quando estou a jogar os meus pais dizem por quanto tempo o posso fazer.					
Os meus pais (ou irmãos) costumam jogar comigo e preocupam-se com o que jogo.					

Obrigada pela colaboração e ajuda!





## Anexo II – Guião dos grupos de foco utilizado no presente estudo

### Guião dos grupos de foco

A questão orientadora do estudo é: Como é que as crianças vivem hoje os seus tempos livres e qual a presença e a importância dos *media* nesses tempos?

**Apresentação:** a dinamizadora começa por se apresentar e, posteriormente, faz uma breve explicação do estudo e dos objetivos do mesmo e do grupo de foco. De seguida, pede aos alunos que se apresentem, dizendo os seus nomes e uma coisa que lhes vêm de imediato à cabeça quando ouvem o conceito “tempo livre” e “meios de comunicação”, à medida que passam uma bola de forma aleatória pelos colegas (apresenta-se quem está em posse da bola e assim sucessivamente).

Cada grupo de foco será constituído por 6 a 7 crianças, o que originará três grupos de foco por turma.

**Duração da apresentação:** 10 minutos.

#### Estrutura do grupo de foco

---

**Material necessário:** computador e imagens impressas.

**Duração:** 20 a 30 minutos.

#### Objetivos:

Compreender que atividades as crianças associam aos tempos livres e se as realizam de forma espontânea.

Averiguar a liberdade de escolha em relação às atividades de tempos livres e qual a importância dessas atividades.

Verificar a presença dos *media* nos tempos livres das crianças.

Conhecer a perceção sobre mediação que os pais fazem em relação ao acesso e usos dos *media*.

**Desenvolvimento:** refletir em grupo sobre que atividades as crianças associam aos tempos livre e perceber se realizam determinada atividade porque assim o desejaram, de forma voluntária, ou se os pais influenciaram as suas decisões. Conhecer a presença e a importância dos *media* nas suas vidas quotidianas, especificamente nos seus tempos livres. Compreender como a mediação acontece em casa das crianças e se as mesmas mudavam alguma coisa.

### **Questões orientadoras:**

Olhando para as imagens acham que estas atividades são atividades de tempos livres (figuras 1,2,3,4,5 e 6) \*? Porquê? O que é que uma atividade tem de ter para ser uma atividade de tempo livre?

Acham que jogar futebol na rua com os vossos amigos é igual a jogar futebol num clube de futebol (figuras 1 e 2) \*?

Como escolhem as atividades que fazem nos tempos livres? Fazem as que querem ou os vossos pais é que vos dizem o que fazer? (As atividades que fazem mais vezes são as que vocês decidem fazer?) (Perceber se são atividades mediáticas, como ver TV, Internet... Se não forem perceber porquê.) Preferiam fazer outras? Porque preferem fazer essas atividades (atividades mencionadas por eles no decorrer da discussão ou no questionário)?

Olhando para as figuras (7,8,9 e 10) \*, qual é a situação que acontece mais em tua casa? O que está a acontecer em cada imagem? Qual preferem? Mudavam alguma coisa?

Os vossos pais dizem-vos quanto tempo podem estar na Internet, a jogar jogos, ao telemóvel ou a ver televisão? Fazem essas atividades todas as vezes que querem? Se tivessem mais tempo no vosso dia, o que gostariam de fazer? A que atividades gostariam de dedicar mais tempo?

\*As figuras estão presentes na próxima página.

**Figura 1**



**Figura 2**



**Figura 3**



**Figura 4**



**Figura 5**



**Figura 6**



**Figura 7**



**Figura 8**



**Figura 9**



**Figura 10**





## Anexo III – Termo de consentimento informado para a aplicação do questionário



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Assunto:** pedido de autorização para participação no estudo “A Presença e a Importância dos *Media* nos Tempos Livres das Crianças”, realizado no âmbito do mestrado em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

**Apresentação:** este projeto tem como finalidade compreender como é que as crianças vivem hoje os seus tempos livres e qual o papel/uso dos meios de comunicação e informação nesses tempos.

**Justificação:** solicita-se a resposta a um inquérito por questionário adequado ao tipo de linguagem do público-alvo (crianças a frequentar o 5.º e 6.º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico). O seu preenchimento é **ANÓNIMO** e os dados a recolher serão tratados e analisados de forma confidencial. Os resultados do estudo serão apresentados na defesa da dissertação de mestrado e podem ser informados aos participantes que assim o desejarem. As crianças participam apenas se quiserem, independentemente da vontade dos pais ou do investigador, e podem deixar de participar a qualquer momento.

Qualquer dúvida ou esclarecimento, entre em contacto com a investigadora Daniela Ribeiro, pelo e-mail: dany\_katarina7@hotmail.com.

Assinatura da investigadora,

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*A preencher pelos pais:*

Diante dos esclarecimentos prestados, autorizo o meu filho(a)  
\_\_\_\_\_; nascido a  
\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, a participar nesta investigação, na qualidade de voluntário.

Assinatura do Encarregado de Educação,

\_\_\_\_\_

*A preencher pela criança:*

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar, como voluntário, na investigação.

Assinatura do(a) aluno(a) voluntário(a),

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.



## Anexo IV – Termo de consentimento informado para a dinamização dos grupos de foco



### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Universidade do Minho  
Instituto de Educação

**Assunto:** pedido de autorização para participação no estudo “A Presença e a Importância dos *Media* nos Tempos Livres das Crianças”, realizado no âmbito do mestrado em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

**Apresentação:** este projeto tem como finalidade compreender como é que as crianças vivem hoje os seus tempos livres e qual o papel/uso dos meios de comunicação e informação nesses tempos.

**Justificação:** solicita-se a participação das crianças na realização de grupos de foco que consistirão em grupos de discussão sobre os tempos livres, os meios de comunicação e informação e a mediação parental. Os grupos de foco serão realizadas em sala de aula e será feita uma gravação de áudio. Os dados a recolher serão tratados e analisados de forma confidencial, sem nunca se revelar a identidade dos participantes. Os resultados do estudo serão apenas apresentados na defesa da dissertação de mestrado e podem ser informados aos participantes que assim o desejarem. As crianças participam apenas se quiserem, independentemente da vontade dos pais ou da investigadora, e podem deixar de participar a qualquer momento.

Qualquer dúvida ou esclarecimento, entre em contacto com a investigadora Daniela Ribeiro, pelo e-mail: dany\_katarina7@hotmail.com.

Assinatura da investigadora,

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

*A preencher pelos pais:*

Diante dos esclarecimentos prestados, autorizo o meu filho(a)  
\_\_\_\_\_; nascido a  
\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, a participar nesta investigação, na qualidade de voluntário.

Assinatura do Encarregado de Educação,

\_\_\_\_\_

*A preencher pela criança:*

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar, como voluntário, na investigação.

Assinatura do(a) aluno(a) voluntário(a),

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.