

Infância e adolescência na era digital

Um relatório comparativo
dos estudos Kids Online
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai

Daniela Trucco
Amalia Palma
Editoras



NAÇÕES UNIDAS

CEPAL



cooperação
alemã

DEUTSCHE ZUSAMMENARBEIT

unicef 



70

1949 - 2019

Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Montevideo
Oficina Regional de Ciencias
para América Latina y el Caribe

cetic.br
nic.br
cgi.br

KIDS
ONLINE
REDE 
AMÉRICA LATINA

Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL



Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

 www.cepal.org/es/publications

 www.cepal.org/apps

Infância e adolescência na era digital

Um relatório comparativo dos estudos Kids Online
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai

Daniela Trucco
Amalia Palma
Editoras



Este relatório foi elaborado pela rede Kids Online América Latina e editado por Daniela Trucco e Amalia Palma, da Divisão de Desenvolvimento Social da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), no contexto das atividades do acordo de colaboração para o fortalecimento da agenda de políticas sociais para a infância na América Latina e no Caribe, assinado pela CEPAL e pelo Escritório Regional para a América Latina e o Caribe do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), e do programa de cooperação para o período 2018-2020 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para Países de Renda Média no referencial da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável na América Latina e no Caribe, executado pela CEPAL, em conjunto com a Agência Alemã de Cooperação Internacional (GIZ), e financiado pelo Ministério Federal de Cooperação Econômica e Desenvolvimento da Alemanha (BMZ).

Os capítulos deste documento contaram com a colaboração de Luisa Adib, Amaranta Alfaro, Patricio Cabello, Magdalena Claro, Matías Dodel, Ana Laura Martínez, Juan Manuel Ochoa, Amalia Palma, Rolando Pérez, Fernanda Rojas, Fabio Senne, David Torres e Daniela Trucco. Agradecem-se os quadros produzidos por Alexandre Barbosa, Guilherme Canela, Álvaro Carrasco, Cristóbal Cobo, Cristina Ponte, Sonia Livingstone, Alejandra Trossero, Mario Volpi e Felipe Zanon. As editoras agradecem também as contribuições realizadas ao capítulo I por María Isabel Pavez, da Universidad de los Andes (Chile), e o apoio editorial de Daniela Huneeus, da Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL. A leitura e os comentários feitos ao longo da preparação do documento por Rodrigo Martínez, da Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL, Guilherme Canela, do escritório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em Montevideo, e Alejandra Trossero, do Escritório Regional para UNICEF América Latina e Caribe, são também apreciados.

As opiniões expressas neste documento, que não foi sujeito à revisão editorial, são de exclusiva responsabilidade dos autores e podem não coincidir com as da Organização.

Publicação das Nações Unidas
LC/TS.2020/18/Rev.1
Distribuição: L
Copyright © Nações Unidas, 2020
Todos os direitos reservados
Impresso nas Nações Unidas, Santiago
S.20-00448

Esta publicação deve ser citada como: D. Trucco, A. Palma, Editoras, "Infância e adolescência na era digital: um relatório comparativo dos estudos Kids Online Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai", *Documentos de Projetos* (LC/TS.2020/18/Rev.1), Santiago, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), 2020.

A autorização para reproduzir total ou parcialmente esta obra deve ser solicitada à Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Divisão de Publicações e Serviços Web: publicaciones.cepal@un.org. Os Estados Membros das Nações Unidas e suas instituições governamentais podem reproduzir esta obra sem autorização prévia. Solicita-se apenas que mencionem a fonte e informem à CEPAL tal reprodução.

Índice

Abreviaturas	11
Resumo executivo	13
Introdução	21
I. Políticas e estatísticas regionais: o contexto da infância e adolescência na era digital	23
A. Introdução.....	23
B. Marco conceitual para a análise.....	24
C. Acesso e desigualdades na inclusão ao mundo digital na América Latina	30
D. Políticas públicas e inclusão digital na infância e adolescência.....	36
E. Bibliografia.....	39
II. Modalidades de acesso material à Internet e a sua relação com competências e práticas digitais	41
A. Introdução.....	41
B. Modalidades de acesso existentes para crianças e adolescentes no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai.....	43
C. Modalidades de acesso e variáveis sociodemográficas como elementos preditores de habilidades digitais e participação na sociedade digital	46
1. Relação entre modalidades de acesso e participação na sociedade digital.....	47
2. Relação entre modalidades de acesso e habilidades digitais	48
D. Discussão e conclusões.....	50
E. Bibliografia.....	52
III. Contexto educativo: uso escolar e mediação docente	55
A. Introdução.....	55
B. Políticas digitais em educação no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai.....	57

C.	O acesso à Internet nas escolas do Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai	59
D.	Usos dos dispositivos digitais nas escolas	62
E.	Mediação de professores para o uso da Internet e de telefones celulares	65
F.	Fontes de informação para o uso seguro de Internet por pais e responsáveis	71
G.	Considerações finais.....	73
H.	Bibliografia.....	75
IV.	A participação de crianças e adolescentes no mundo digital	77
A.	Introdução.....	77
B.	Níveis de participação em atividades on-line de crianças e adolescentes no Chile, Brasil, Costa Rica e Uruguai	82
C.	Implicações da participação on-line de crianças e adolescentes para as políticas públicas	88
D.	Bibliografia.....	89
V.	Gestão de risco na Internet e autocuidado	93
A.	Introdução.....	93
B.	Riscos de conteúdo	95
1.	Exposição a conteúdos que fizeram com que crianças e adolescentes se sentissem mal	96
2.	Exposição a conteúdo sensível.....	97
3.	Exposição a conteúdo sexual	98
C.	Riscos de contato	100
1.	Contato com desconhecidos on-line.....	101
2.	Recepção de mensagens sexuais por crianças e adolescentes.....	103
D.	Riscos comportamentais.....	104
1.	Envio de mensagens sexuais por crianças e adolescentes	104
2.	Assédio on-line: receptores, transmissores e testemunhas.....	105
E.	Gerenciamento de danos e autocuidado: gerenciamento de contatos on-line, habilidades digitais de autocuidado e busca de apoio em episódios angustiantes	110
1.	Habilidades digitais associadas ao autocuidado.....	110
2.	Suporte para episódios angustiantes	111
F.	Conclusões	112
G.	Bibliografia.....	114
VI.	Os desafios para as experiências da infância e adolescência na era digital.....	117
A.	Introdução.....	117
B.	O patamar mínimo é equilibrar as condições em termos de acesso e conectividade: a onipresença faz a diferença nas oportunidades	118
C.	É essencial avançar ao mesmo tempo nas desigualdades relacionadas às habilidades e nas competências digitais que facilitam uma apropriação e benefícios digitais reais	118
D.	A orientação e a orientação dos espaços escolares é um pilar fundamental.....	119
E.	Relevância de avançar em direção a políticas abrangentes que incluam outros setores além da educação para desenvolver e fortalecer as capacidades das novas gerações	119
F.	É essencial uma formação para o autocuidado e o desenvolvimento efetivo de estratégias de gerenciamento de riscos, assim como uma proteção dos usuários.....	120
G.	Bibliografia.....	123

Anexos	125
Anexo 1	126
Anexo 2	129
Biografias dos autores	156
Tabelas	
Tabela 1	Formação de classes latentes para dispositivo e lugar de acesso 43
Tabela 2	Modalidades de acesso material 44
Tabela 3	Médias de habilidades, participação na sociedade digital e idade, segundo modalidade de acesso material 46
Tabela 4	Fatores sociodemográficos e modalidade de acesso como preditores de níveis de desenvolvimento na escala de participação na sociedade digital no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai 48
Tabela 5	Fatores sociodemográficos e modalidade de acesso como elementos preditores de habilidades digitais no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai 49
Tabela 6	Acesso à Internet na escola e no Chile, Costa Rica, Brasil e Uruguai 61
Tabela 7	Perspectivas em relação à participação digital 78
Tabela 8	Itens incluídos por dimensão 81
Tabela 9	Escada progressiva de participação agregada dos quatro países 82
Tabela 10	Escada de participação no Brasil 83
Tabela 11	Escada de participação no Chile 84
Tabela 12	Escada de participação na Costa Rica 84
Tabela 13	Escada de participação no Uruguai 85
Tabela 14	Tipologia de riscos on-line para crianças 95
Tabela 15	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato com estranhos no último ano 102
Tabela A1	Ficha Técnica de Kids Online Brasil 127
Tabela A2	Ficha Técnica de Kids Online Chile 127
Tabela A3	Ficha Técnica Kids Online Costa Rica 128
Tabela A4	Ficha Técnica Kids Online Uruguai 128
Tabela A5	Porcentagem de crianças e adolescentes que acessam a Internet por meio dos seguintes aplicativos ou páginas web, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017 129
Tabela A6	Porcentagem de crianças e adolescentes que acessam a Internet nos seguintes locais, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017 130
Tabela A7	Proporção de crianças e adolescentes que acessam a Internet na escola e não em casa. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017 131
Tabela A8	Porcentagem de crianças e adolescentes que acessam a Internet nos seguintes dispositivos, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017 131
Tabela A9	Porcentagem de crianças e adolescentes que responderam ter realizado as seguintes atividades nos últimos três meses, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017 132
Tabela A10	Porcentagem de crianças e adolescentes que conversaram com alguém depois de ter visto ou experimentado algo que lhes fizeram sentir mal na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017 134

Tabela A11	Porcentagem de crianças e adolescentes que afirmaram que sempre ou quase sempre os seus professores fazem as seguintes ações quando solicitam buscar informações na Internet para trabalhos ou tarefas escolares, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018.....	135
Tabela A12	Porcentagem de crianças e adolescentes que afirmam que dentro das suas escolas ocorrem as seguintes coisas, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	135
Tabela A13	Porcentagem de pais ou adultos responsáveis que afirmam que gostariam de conseguir informações e conselhos sobre o uso de Internet nos seguintes locais, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	136
Tabela A14	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet, dimensões participativas, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	137
Tabela A15	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que viram algo na Internet que lhes fez sentir-se mal, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017.....	138
Tabela A16	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que afirmam ter experimentado sentimentos negativos depois de ter visto algo na Internet que lhes fez sentir mal, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	138
Tabela A17	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que no último ano viram páginas web que contém conteúdos sensíveis, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	139
Tabela A18	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que viram imagens com conteúdo sexual, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	140
Tabela A19	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que viram imagens com conteúdo sexual nos seguintes locais, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	140
Tabela A20	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que viram imagens com conteúdo sexual e sentiram incômodo, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil, 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018.....	141
Tabela A21	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet (sobre e total de crianças e adolescentes) que viram imagens com conteúdo sexual e se sentiram incomodados, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil, 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018.....	141
Tabela A22	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato na Internet com desconhecidos, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	142
Tabela A23	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato com desconhecidos no último ano, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	142

Tabela A24	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato na Internet com pessoas desconhecidas por meio de amigos/as e/o familiares, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018.....	142
Tabela A25	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que viram algo na Internet que lhes fez sentir mal, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018	143
Tabela A26	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato na Internet com desconhecidos das seguintes idades, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018	143
Tabela A27	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato na Internet com pessoas desconhecidas e experimentaram vergonha/medo, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	143
Tabela A28	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que receberam mensagens com conteúdo sexual na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	144
Tabela A29	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que receberam mensagens com conteúdo sexual na Internet e se sentiram incomodados, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil, 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018.....	144
Tabela A30	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que postaram mensagens com conteúdo sexual na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016 e Uruguai 2017.....	144
Tabela A31	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de forma ofensiva ou desagradável no último ano, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	145
Tabela A32	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de forma ofensiva ou desagradável no último ano (em frequências), segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	145
Tabela A33	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet (sobre o total de crianças e adolescentes) que foram tratados de forma ofensiva ou desagradável no último ano (em frequências), segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	145
Tabela A34	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de forma ofensiva ou desagradável no último ano por pessoas da sua escola, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018.....	146
Tabela A35	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que trataram alguém de forma ofensiva ou desagradável no último ano, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	146
Tabela A36	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que trataram alguém de forma ofensiva ou desagradável no último ano (em frequências), segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018.....	146

Tabela A37	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que trataram alguém de forma ofensiva ou desagradável no último ano na Internet/ou pessoalmente, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	147
Tabela A38	Porcentagem de crianças meninas, meninos e adolescentes usuários de Internet que procuraram apoio ao passar por episódios angustiantes na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	147
Tabela A39	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que procuraram apoio ao passar por episódios angustiantes na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017.....	148
Tabela A40	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet (sobre o total de crianças e adolescentes total) que, ao passar por episódios angustiantes na Internet, procuraram apoio das seguintes pessoas, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017.....	149
Tabela A41	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de forma ofensiva ou desagradável no último ano por Internet ou pessoalmente, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017	150
Tabela A42	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que experimentaram um uso excessivo do celular, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018	151
Tabela A43	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram discriminados/incomodados ou viram discriminação contra alguém na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018.....	151
Tabela A44	Porcentagem de meninas, meninos e adolescentes usuários de Internet que viram discriminação contra alguém na Internet pelas seguintes razões, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018.....	152
Tabela A45	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram discriminados na Internet pelas seguintes razões, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018.....	153
Tabela A46	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram discriminados pelas seguintes razões, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018	154
Tabela A47	Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que experimentaram cibervitimização, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017.....	155
Gráficos		
Gráfico 1	Usuários de Internet (regiões e países selecionados), 2000–2017.....	31
Gráfico 2	América Latina e Caribe (21 países): domicílios com computador e acesso à Internet, por volta de 2017	32
Gráfico 3	Evolução de assinaturas de telefone celular a cada 100 habitantes (regiões e países selecionados), 2000-2017	32

Gráfico 4	América Latina (13 países): pessoas com acesso à Internet em casa e Internet no celular, segundo a população total e áreas urbanas, por volta de 2016.....	34
Gráfico 5	América Latina (13 países): pessoas com acesso à Internet em casa e Internet no celular, segundo a população total e as áreas rurais, por volta de 2016	35
Gráfico 6	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: meios de acesso à Internet de crianças e adolescentes que acessam a Internet (2016-2017).....	35
Gráfico 7	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: predominância de modalidades de acesso material de crianças e adolescentes usuários de Internet.....	45
Gráfico 8	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: atividades relacionadas à aprendizagem e pesquisa de informações on-line, segundo país.....	63
Gráfico 9	Chile e Costa Rica: uso de Internet para atividades relacionadas com aprendizagem, segundo sua realização dentro ou fora da escola.....	64
Gráfico 10	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: mediação de professores orientada para a definição de regras e limites de uso da Internet, segundo o país	66
Gráfico 11	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: mediação de professores voltadas à orientação e o acompanhamento do uso de Internet, segundo país	67
Gráfico 12	Chile, Costa Rica e Uruguai: mediação docente orientada a promover o uso autônomo, segundo país	68
Gráfico 13	Brasil, Chile e Costa Rica: mediação docente orientada ao monitoramento do uso da Internet, segundo país	69
Gráfico 14	Brasil, Chile e Costa Rica: fontes de informações às quais pais e responsáveis recorrem, segundo país	71
Gráfico 15	Chile, Costa Rica e Uruguai: fontes de onde pais e responsáveis gostariam de obter informações, segundo país	72
Gráfico 16	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: diferenças por sexo nas dimensões de participação de crianças e adolescentes usuários da Internet.....	86
Gráfico 17	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: diferenças por NSE nas dimensões de participação de crianças e adolescentes usuários de Internet.....	87
Gráfico 18	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: diferenças por idade nas dimensões de participação de crianças e adolescentes usuários de Internet.....	87
Gráfico 19	Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que viram algo na Internet ou fez com que se sentissem mal no último ano ao menos uma vez na semana	96
Gráfico 20	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que páginas da Web que contêm conteúdo sensível no último ano.....	98
Gráfico 21	Brasil, Chile e Costa Rica: crianças e adolescentes usuários de Internet que se sentiram incomodados ou desconfortáveis ao verem imagens de conteúdo sexual na Internet no último ano, segundo sexo	100
Gráfico 22	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que foram contatados on-line por uma pessoa que não conheciam anteriormente no último ano.....	101
Gráfico 23	Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que se sentiram incomodados ou desconfortáveis ao receber mensagens ou imagens de conteúdo sexual na Internet no último ano, segundo sexo	103
Gráfico 24	Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de maneira ofensiva ou desagradável pessoalmente e por meio de meios digitais	106
Gráfico 25	Brasil: crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de maneira ofensiva ou desagradável por meio dos meios digitais	107

Gráfico 26	Brasil, Chile e Costa Rica: nível de habilidades digitais voltadas ao autocuidado de crianças e adolescentes usuários de Internet, segundo o nível socioeconômico	110
Gráfico 27	Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que viram ou algo acontecer na Internet que os fez sentir-se mal e conversaram ou conversaram com alguém, por pessoas com quem conversaram	112

Quadros

Quadro 1	Kids Online América Latina: os desafios de uma investigação internacional	25
Quadro 2	O caminho rumo à Rede Kids Online da América Latina	28
Quadro 3	Outras desigualdades socio-históricas estruturais do contexto.....	33
Quadro 4	Cinco ideias para pensar as políticas e tecnologias educacionais na América Latina.....	51
Quadro 5	Professor@s conectad@s	70
Quadro 6	A participação de crianças e adolescentes	80
Quadro 7	Trabalho nos espaços escolares da BRAVE UP!.....	108
Quadro 8	O que aprendemos?.....	122

Diagramas

Diagrama 1	Referencial teórico Kids Online.....	27
Diagrama 2	Acumulação hierarquizada de ativos TIC e a relevância do acesso material	42

Abreviaturas

AGESIC (Uruguai):	Agência de Governo Eletrônico e Sociedade da Informação e do Conhecimento
ATEM:	Aprendizaje con Tecnologías Móviles en Escuelas Multigrado
CCEB:	Critério de Classificação Econômica Brasil
CDC:	Convenção sobre os Direitos da Criança
CEPAL:	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CETIC.br (Brasil):	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
eLAC:	Agenda Digital para a América Latina e o Caribe
ENMDD:	Estratégias nacionais com marcos de desenvolvimento digital
DC:	Domicílio por celular
DM:	Domicílio por multidispositivo
ITU:	União Internacional de Telecomunicações
KO:	Kids Online
LCA:	Análise de classes latentes
LSE:	London School of Economics and Political Science
LVC:	Locais variados por celular
LVM:	Locais variados por multidispositivo
NSE:	Nível socioeconômico
OCDE/OECD:	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS:	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PISA:	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PRONIE MEP-FOD (Costa Rica):	Programa Nacional de Informática Educativa
REA:	Recursos educacionais abertos
RELPE:	Rede Latino-Americana de Portais Educacionais
TIC:	Tecnologias de informação e comunicação
UNESCO:	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF:	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Resumo executivo

Este documento visa promover uma reflexão sobre políticas públicas destinadas a crianças e adolescentes na era digital. É essencial construir estratégias que permitam às novas gerações participarem plenamente da vida social, aproveitando oportunidades e reduzindo os riscos de suas experiências on-line. As análises apresentadas neste relatório têm como base os resultados das pesquisas da rede Kids Online América Latina em quatro países: Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai. Essa rede de pesquisa latino-americana tem sua origem na rede Global Kids Online, que foi originalmente desenvolvida por meio da colaboração entre o Escritório de Pesquisa do UNICEF-Innocenti, a London School of Economics and Political Science (LSE) e a rede EU Kids Online na Europa, com o objetivo de coletar informações, em âmbito global, sobre direitos, oportunidades e riscos on-line vivenciados por crianças e adolescentes. A CEPAL buscou fortalecer o trabalho da rede latino-americana, promovendo a análise comparativa e uma perspectiva regional. O presente relatório também conta com o apoio do UNICEF e da UNESCO.

Políticas públicas e estatísticas regionais: a infância e a adolescência na era digital

A tecnologia digital pode contribuir para que crianças e adolescentes exercitem o seu direito de expressar opiniões, de promover a participação cidadã e de oferecer canais para a liberdade de expressão e informação. Também pode apoiar o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação, estimulando criatividade e interação. Entretanto, o uso da Internet na infância traz riscos associados como o acesso a conteúdos impróprios ou sensíveis, que não devem ser ignorados e serão analisados em profundidade no capítulo V. Diante disso, considera-se fundamental aprender e desenvolver habilidades para navegar no mundo digital durante essa fase da vida. Essas habilidades vão além da formação de habilidades operacionais e se referem às capacidades cognitivas e éticas que lhes permitirão construir e participar plenamente na sociedade da qual fazem parte (CEPAL/UNICEF, 2014).

Ao longo da sua trajetória, com o objetivo de ajudar a explicar o impacto do mundo digital no bem-estar de crianças e adolescentes, a rede EU Kids Online desenvolveu e revisou um marco conceitual que analisa a inserção de crianças e adolescentes na era digital a partir de uma perspectiva de direitos e com uma abordagem multinível que incorpora indicadores individuais e sociais. Esse marco inclui três dimensões de análise. Em primeiro lugar, os fatores ou as características que

moldam o uso da tecnologia no âmbito individual; na segunda, os fatores sociais, como a família ou os pares; em terceiro, o contexto do país e da região onde vivem. O capítulo I aborda brevemente os contextos nacionais e da região que formam o contexto de oportunidades e possibilidades na era digital para as crianças desses países.

Em termos de acesso à Internet, a perspectiva é positiva, dado que mais da metade dos habitantes da América Latina e do Caribe já acessaram a Internet desde 2016 (Rojas & Poveda, 2018). A porcentagem de indivíduos que acessaram a Internet entre 2000 e 2017 cresceu consideravelmente, aproximando-se dos níveis de acesso dos Estados Unidos. A porcentagem média mais alta é observada no Caribe, seguida da América do Sul e, finalmente, da América Central e México. A inclusão digital por meio de *smartphones* prevalece em países em desenvolvimento e, especialmente, na região. Os indicadores regionais mostram uma cobertura de 70% da população em 2017, com uma projeção de 84% até 2020 (Patiño, Poveda, & Martínez, 2018).

A cultura digital, com o seu dinamismo e a sua permeabilidade —resultado da convergência de plataformas e da crescente mobilidade digital—, obriga a repensar as políticas públicas para acompanhar como crianças e adolescentes estão sendo preparados para enfrentar estes contextos novos e em constante transformação. Ainda mais porque as modalidades de acesso e uso das plataformas digitais representam uma oportunidade para desenvolver competências que vão além da educação formal.

Diante das necessidades que surgiram com o estabelecimento das tecnologias digitais, os países da região procuraram responder a partir da elaboração de estratégias nacionais com marcos para desenvolvimento digital (ENMDD). Por meio deles foram estabelecidas prioridades de ação com uma visão de médio e longo prazo para, entre outras coisas, articular o trabalho de diferentes áreas das políticas públicas e mobilizar recursos para a transformação digital da sociedade em geral (Velásquez, no prelo). Um dos esforços regionais que têm sido impulsionado desde 2000 é a Agenda Digital para a América Latina e o Caribe (eLAC), que promove o desenvolvimento do ecossistema digital nos países da região por meio de um processo de integração e cooperação regional, fortalecendo políticas digitais que promovam o conhecimento, a inclusão e a equidade, assim como a inovação e a sustentabilidade ambiental. A agenda eLAC2018 tinha um objetivo específico na área educacional que se referia à necessidade de avançar no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação, com uma reavaliação dos sistemas educacionais à luz desse novo contexto e uma capacitação da comunidade educativa.

As políticas educativas relacionadas à integração digital na sala de aula começaram de forma incipiente em alguns países da região no final da década de 80. Até meados dos anos 90, as principais iniciativas na América Latina tinham como propósito geral melhorar os resultados de aprendizagem e ensino dentro das escolas. Então, desde meados dos anos 90, as iniciativas de integração das TIC na educação começaram a priorizar o objetivo de dar aos alunos acesso a equipamentos, com atenção especial aos grupos de menor nível socioeconômico como estratégia de nivelamento de oportunidades e equidade. No início dos anos 2000, com a disseminação da Internet, começaram a surgir portais educacionais como ferramentas de apoio e incentivo ao uso das TIC na educação. Em paralelo, desde meados dos anos 2000, houve uma tendência de fornecimento de computadores portáteis aos alunos, seguindo o modelo de “um computador por aluno” desenvolvido nos Estados Unidos, no qual os dispositivos foram projetados especificamente para uso no ambiente escolar (Sunkel, Trucco, & Espejo, 2014).

Em resumo, é possível afirmar que as políticas digitais na região focaram no setor da educação como ator fundamental no desenvolvimento de competências digitais (contexto que será analisado no capítulo III). É importante, no entanto, avançar na direção de políticas mais integradas, com uma abordagem mais abrangente, em que a formação e a potencialização das capacidades das novas gerações para aproveitarem as oportunidades do mundo digital não sejam responsabilidades apenas do sistema educacional.

Rumo a uma redefinição do acesso material à Internet em alguns países da América Latina

Dado o lugar central que as tecnologias digitais ocupam nas sociedades atuais, a forma como crianças e adolescentes acessam a Internet representa uma dimensão essencial para as políticas voltadas ao seu desenvolvimento e bem-estar (Livingstone, Carr, & Byrne, 2016), como proposto no modelo teórico Kids Online. Contudo, a rápida massificação do acesso à Internet nos últimos anos, principalmente por meio de telefones celulares, levou à diminuição do interesse das agendas de países desenvolvidos pelo tipo de acesso físico à rede, aqui denominado acesso material; a situação é compreensível por conta do contexto em que esse acesso material está mais difundido. A preocupação nesses países tende a focar em níveis mais avançados de inclusão, como desigualdades de usos, habilidades e resultados concretos, de forma que se assume a ideia de que a motivação para usar essas tecnologias explica mais sobre o acesso material do que os recursos disponíveis e as condições econômicas (Büchi, Just, & Latzer, 2016; van Deursen & Helsper, 2017; Selwyn, 2010; van Dijk & van Deursen, 2014).

Questionar a ideia de que o problema de acesso foi superado é particularmente relevante no contexto de alguns discursos midiáticos que construíram a imagem de uma infância e uma adolescência totalmente conectadas e representadas pela figura do “nativo digital” (Prensky, 2001). Embora essa ideia tenha sido questionada em vários estudos (Bayne & Ross, 2011; Gallardo-Echenique *et al.*, 2015; Palma, 2019), ela continua permeando a opinião pública e o discurso das políticas de acesso digital.

Assim, este capítulo apresenta uma análise exploratória comparativa entre Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai em torno de três elementos: primeiro, as modalidades de acesso material existentes para crianças e adolescentes nesses países; depois, a relação entre essas modalidades de acesso e as habilidades e oportunidades de participação na sociedade digital; e, finalmente, as diferenças sociodemográficas que existem nessas formas de acesso.

A análise realizada nos quatro países aponta para a presença de quatro modalidades de acesso material ao mundo digital —Domiciliar por celular (*Home-Cell*), Domiciliar por múltiplos dispositivos (*Home-Multi-device*), Locais variados por celular (*Ubique-Cell*) e Locais variados por múltiplos dispositivos (*Ubique-Multi-device*)— que mostram ambientes digitais com algumas diferenças, o que resulta em distintas experiências de acesso digital entre crianças e dos adolescentes desses países. Esses ambientes digitais apresentam um panorama mais complexo em termos de acesso material do que aquele explorado por meio de outros indicadores, como a existência de conexão domiciliar ou o uso de dispositivos móveis.

Um resultado importante dessa análise é que a modalidade de acesso mais difundida é o acesso domiciliar por celular e que ela está menos associada à presença de competências digitais e à participação em ambientes digitais. Isso significa uma forma de inclusão parcial na sociedade digital, pois possibilita certas práticas que são próprias de um determinado dispositivo, porém em um contexto domiciliar onde todo o potencial desse dispositivo, cuja característica particular é a mobilidade, não é aproveitado. O fato de que as crianças e os adolescentes que acessam a Internet em casa e por meio do celular apresentam valores de uso mais baixos, especialmente nas áreas de Cidadania e Comunidade e também de Educação e Aprendizagem (Cabello *et al.*, 2018), sugere a necessidade de garantir o tipo de acesso que torne isso possível, assim como de promover esse tipo de uso.

Finalmente, diante das desigualdades destacadas, a análise apresenta nuances quanto ao acesso material, o que indica que este aspecto ainda não foi solucionado nos países analisados —algo que muito provavelmente se reproduz em outros países da região. Seguindo esse raciocínio, o debate sobre políticas públicas de acesso material deve considerar essa complexidade na construção de indicadores, uma vez que os mais usados atualmente não consideram a maneira pela qual as diferentes modalidades de acesso combinam dispositivos e locais de uso diversos nos dias de hoje.

Contexto educacional: uso escolar e mediação de professores

Nas últimas décadas, o investimento em infraestrutura digital no Ensino Médio e Fundamental tem sido significativo em vários países da América Latina, principalmente nos quatro países incluídos nesta análise. A introdução do uso de dispositivos digitais nos sistemas educacionais por parte das políticas públicas tem origem na década de 80 (Lugo, Kelly, & Grimberg, 2006). Em sintonia com essa tendência, foi criado na Costa Rica, em 1987, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE MEP-FOD), a iniciativa pioneira na região. Na sequência, surgiu o programa Enlaces Chile, iniciado em 1992, e o ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional), lançado no Brasil em 1997. O Plano Ceibal, do Uruguai, lançado em 2007, é o mais recente, porém, provavelmente o que mais teve impacto nos ambientes escolar e doméstico devido a sua estratégia de fornecer um *notebook* para cada aluno.

A integração de tecnologias nos sistemas educacionais latino-americanos representa uma oportunidade de ajudar crianças e adolescentes a enfrentarem os desafios e se apropriarem das oportunidades geradas pela cultura digital nos últimos anos. Este capítulo evidencia a escola como ambiente privilegiado e, para uma parte dos alunos, o único lugar de acesso a dispositivos digitais para o aprendizado no contexto da América Latina. Tendo como referência o modelo teórico Kids Online, o capítulo enfoca tanto a dimensão individual de acesso quanto as dimensões sociais do ecossistema digital e da interação com professores.

Os resultados deste capítulo mostram que, a despeito de as tarefas escolares serem amplamente realizadas por usuários de Internet entre 15 e 17 anos nos três países onde a pergunta foi feita (Chile (95%), Brasil (85%) e Costa Rica (79%)), existem diferenças marcantes entre os países para os usuários de Internet de 9 a 10 anos. Tanto no domicílio como na escola, essas diferenças relacionadas ao acesso à Internet não podem ser dissociadas das características de políticas implementadas nesses locais: em casa, as desigualdades de acesso podem limitar o uso autônomo de crianças e adolescentes, enquanto, nas escolas, as políticas são elementos centrais na capacitação de professores para que incentivem o uso da Internet na aprendizagem dentro ou fora da escola.

Os dados apresentados provocam uma reflexão sobre a frequência de uso nas escolas, seja ele espontâneo, administrado pelos próprios alunos e vinculado ao uso dos seus próprios dispositivos, ou dentro do âmbito de um projeto pedagógico associado às políticas de TIC de cada país, incluindo a atuação ativa dos professores. De acordo com os dados disponíveis, a mediação dos professores está centrada na definição de regras e limites para o uso da Internet. Considerando que o contexto escolar é estratégico para democratizar as oportunidades associadas à participação on-line de crianças e adolescentes, bem como para mitigar os seus possíveis riscos, é essencial que professores desenvolvam habilidades de ensino para realizar uma mediação ativa.

Os dados também sugerem a necessidade e a oportunidade de reforçar os canais de informação e capacitação para que famílias possam exercer o seu papel como mediadoras do uso da Internet. Nesses canais a escola ocupa novamente um lugar determinante, identificada pelos pais e responsáveis legais como uma referência desejável e necessária. Esses dados são relevantes para a elaboração de campanhas ou para o desenvolvimento de programas de alfabetização digital.

É importante destacar que, embora as políticas digitais na educação tenham transferido a ênfase no acesso para o desenvolvimento de habilidades digitais, letramento e cidadania digital, os dados sugerem que ainda há muito a ser feito para fortalecer o papel das escolas e dos professores nesse sentido. Entendendo as tecnologias digitais e a Internet como ferramentas de acesso ao conhecimento e à participação social e cultural, o desafio de garantir um acesso equitativo soma-se à responsabilidade pública de garantir que esse acesso se traduza em níveis mais elevados de bem-estar, promovendo oportunidades de desenvolvimento e facilitando a aprendizagem, a participação e a expressão de crianças e adolescentes. Isso só será possível com a participação fundamental da escola.

Participação de crianças e adolescentes no mundo digital

A noção do que significa participar da vida on-line e ser um cidadão digital é bastante ampla e inclui diversas perspectivas. Algumas levam em conta todas as atividades potencialmente positivas realizadas por jovens e adultos na Internet, enquanto outras adotam um contexto particular, como o social ou o político. A partir de uma perspectiva mais ampla, a cidadania digital é entendida como a capacidade de participar efetivamente na sociedade em rede, especificamente ao usar as tecnologias digitais para acessar informações políticas para cumprir deveres da cidadania, assim como obter ganhos econômicos no âmbito profissional, entre outros (Collin, 2015; Mossberger *et al.*, 2008).

No contexto atual, questões relacionadas aos tipos de uso de tecnologias digitais na infância e adolescência e as possíveis desigualdades que existem em relação às oportunidades e ao seu uso se tornam cada vez mais relevantes. Entretanto, com exceção dos dados coletados pela Global Kids Online nos países aqui analisados, não há estudos comparativos sobre usos e desigualdades dessa faixa etária na América Latina.

Em 2004, o UNICEF apresentou um decálogo de direitos eletrônicos que inclui o direito à livre expressão, ao lazer e à diversão na Internet, assim como às oportunidades educacionais oferecidas por esse ambiente. De acordo com esse ponto de vista, crianças que não possuem conexão têm limitações quanto a recursos educacionais e acesso a informações, além de ter reduzidas suas oportunidades para desenvolver habilidades digitais, explorar amizades e estabelecer novas formas de expressão própria (UNICEF, 2017). Partindo da perspectiva do direito à participação on-line, o estudo Kids Online investiga a frequência com que essa população realiza um conjunto de atividades que, com a mediação adequada de adultos e aquisição de competências digitais, são entendidas como oportunidades ou usos com potencial de gerar benefícios (CEPAL/UNICEF, 2014).

A análise descritiva dos dados sobre o uso da tecnologia digital apresentada neste capítulo fornece uma visão geral das áreas e dos tipos de atividades de participação on-line que são mais ou menos disseminadas entre crianças e adolescentes nos quatro países do estudo, o que corresponde à dimensão individual do comportamento on-line segundo o referencial teórico da pesquisa Kids Online. Embora seja preciso ter cuidado com a noção de “quanto mais atividades on-line, melhor”, é importante entender as desigualdades existentes nas atividades que mais beneficiam o desenvolvimento de crianças e adolescentes, assim como definir prioridades para políticas públicas. Além disso, é necessário compreender de que forma as diferentes atividades on-line contribuem para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, ainda que existam várias oportunidades identificadas em termos de acesso a recursos de aprendizagem e entretenimento, assim como oportunidades de se relacionar, ser criativo e participar com outros em novos espaços digitais.

Existem consideráveis desigualdades socioeconômicas, pois, em geral, quanto mais alto o nível socioeconômico (NSE), maior a porcentagem de usuários que realizam as diversas atividades investigadas, principalmente na dimensão de Entretenimento e Criatividade. A maior diferença nesta dimensão pode ser explicada pelo acesso mais limitado em termos de dispositivos e locais de acesso entre crianças de baixo NSE, o que pode restringir as opções de realização de atividades de lazer típicas entre pessoas dessa idade no seu tempo livre. Um resultado interessante é a dimensão de Educação e Aprendizagem no Chile, em que a busca por informações sobre oportunidades de trabalho ou cursos e a busca por informações sobre saúde e doenças estão mais disseminadas entre as crianças e adolescentes de baixo NSE. Isso pode ser uma indicação de que, no Chile, as crianças e, especialmente os adolescentes de NSE baixo, veem na Internet uma oportunidade de encontrar alternativas de trabalho, estudo e saúde. Em caso afirmativo dessa hipótese, seria relevante investigar se aqueles que procuram esse tipo de oportunidades realmente as encontram e se beneficiam delas.

Os resultados fornecem diretrizes para o desenvolvimento de políticas públicas digitais voltadas para as novas gerações, em especial os resultados sobre a distribuição desigual de várias oportunidades

de entretenimento e criatividade, educação e aprendizagem, sociabilidade e cidadania. Nesse sentido, é essencial reforçar as políticas de inclusão digital para essa faixa etária.

Gestão de risco on-line e o autocuidado

Como qualquer nova invenção, ao ampliar os potenciais de ação humana, as TIC possibilitaram inúmeros benefícios, assim como a um número considerável de riscos potenciais. Os discursos de adultos sobre os vínculos de crianças e adolescentes com as tecnologias tendem a associar o uso da Internet a situações de risco e apresentam essa população como atores passivos diante dos efeitos e à atração dessas inovações. Esses discursos, que, geralmente, estão baseados numa preocupação genuína com o bem-estar dos mais jovens, raramente se fundamentam em evidências empíricas ou nas opiniões das próprias crianças e dos adolescentes.

Este capítulo trata dessa questão, que também é uma das características que moldam o uso da tecnologia na esfera individual, com base numa classificação de riscos que distingue entre risco de conteúdo (crianças como receptores de conteúdo em massa), risco de contato (crianças como participantes em atividades iniciadas por adultos) e risco de conduta (crianças como agressores ou vítimas de atividades iniciadas por crianças) (Livingstone *et al.*, 2015). Além disso, tal tipologia propõe que cada um desses tipos de risco seja classificado de acordo com seu tema principal, sendo os três principais de natureza agressiva, sexual e de valores ou comercial. Considerando o tipo de perguntas predominantes nas pesquisas Kids Online realizadas na região, este capítulo focaliza especialmente esses três tipos de risco.

Os resultados mostram que entre 30% e 40% das crianças e adolescentes foram expostos ou tiveram acesso a conteúdos que os chatearam ou fizeram com que se sentissem mal, mas apenas metade deles (nos países onde a isso era avaliado) contou o episódio a outra pessoa. A outra metade, por sua vez, guardou essas experiências negativas para si —o que é relevante em um contexto em que pedir apoio ou discutir o ocorrido com outras pessoas pode ser um fator de proteção para lidar com danos já sofridos (Dodel *et al.*, 2018).

Além disso, entre 10% e 40% de crianças e adolescentes acessaram ou foram expostos a conteúdos delicados ou sensíveis —por exemplo, aqueles relacionados a suicídio, anorexia, drogas ou violência. Embora seja impossível saber se o acesso a esse conteúdo foi por iniciativa do jovem ou de forma acidental, os dados sobre a sua predominância reforçam, mais uma vez, a necessidade de fornecer a essa população ferramentas para abordar e/ou discernir a relevância e a qualidade de todos os tipos de conteúdo, principalmente os citados. Também seria essencial proporcionar espaços de confiança onde fosse possível falar sobre essas questões com os principais atores do seu ambiente, como a família, os professores ou outros profissionais.

O consumo e o compartilhamento de conteúdo sexual são um pouco mais recorrentes, especialmente entre meninos e adolescentes mais velhos. Embora os estudos não tenham investigado se o recebimento ou envio dessas mensagens foi consensual, eles mostram que 10% dos usuários de Internet no Brasil, 4% no Chile e 3% na Costa Rica se sentiram incomodados ou prejudicados por esse tipo de conteúdo. Entre eles, as meninas e as crianças mais novas foram as que mais expressaram tal desconforto, mencionando situações de danos associados a estereótipos e normas culturais que afetam populações tradicionalmente mais vulneráveis em termos de sexualidade.

A dificuldade de organização pessoal e autocontrole do uso (autorregulação) dos dispositivos digitais é um dos problemas mais recorrentes entre os apresentados neste capítulo. É importante ressaltar que evidências indicam que essa dificuldade não se restringe às crianças e aos adolescentes, sendo relevante também entre os adultos. Em relação a episódios de discriminação, a aparência física e a cor da pele ou o grupo étnico ao qual pertencem são os principais motivos mencionados tanto por quem testemunhou como quem vivenciou a discriminação.

É importante destacar que nenhuma das experiências negativas ou riscos aqui descritos foram altamente reportados nos países estudados; porém, isso não diminui sua importância. Todos esses fenômenos exigem atenção e a formulação de políticas para proporcionar às crianças e aos adolescentes habilidades e competências necessárias para exercerem seus direitos e serem atores do seu autocuidado em um contexto no qual a Internet perpassa grande parte de suas vidas. Dado que os diferentes grupos desta população possuem pontos de partida muito desiguais em termos de competências, atitudes e práticas de autocuidado, o papel dos Estados, das comunidades e das políticas públicas em geral é fundamental para garantir os direitos e assegurar o bem-estar dessas populações.

Desafios para as experiências de crianças e adolescentes na era digital

Com base na situação das crianças e adolescentes e a sua relação com o mundo digital no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai, constatou-se que os desafios de conectividade e acesso permanecem. Apesar dos avanços alcançados em termos de desigualdades de acesso, principalmente como resultado da massificação da conexão móvel, ainda existem lacunas consideráveis no acesso material ao mundo digital, o que traz implicações relevantes para as oportunidades e para a participação das novas gerações.

A Internet pode ser uma oportunidade para reduzir certas desigualdades, assim como uma ferramenta democratizante que lança as bases para o surgimento de talentos e para estimular referências ligadas ao conhecimento, ao desenvolvimento e ao entretenimento —fatores característicos de uma infância com direitos respeitados. Além disso, a Internet também se tornou um requisito para a participação na cultura digital, pois não é apenas um espaço educacional ou para desenvolver o conhecimento, mas um lugar para brincar, compartilhar com outras pessoas e cultivar interesses.

Este relatório demonstra que as políticas digitais na região e nos quatro países apresentados estão concentradas no setor educacional como área fundamental para promover o desenvolvimento de habilidades digitais. Apesar da relevância do sistema de educação formal na formação de habilidades digitais das novas gerações, o foco das políticas não pode se limitar a essa área. É importante destacar que os progressos de conectividade e universalidade devem levar em conta as oportunidades de participação em uma cultura digital que permeia espaços definidos. Portanto, é preciso uma abordagem multissetorial para desenvolver as medidas necessárias para reduzir as desigualdades da era digital e para aproveitar as oportunidades.

Da mesma forma, é notável a importância do uso das redes sociais, principalmente na adolescência. Isso reflete o lugar que a esfera virtual ocupou nos processos de construção de identidade são tão relevantes para etapa da vida, assim como nas interações e relacionamento com outras pessoas, reforçados por outros tipos de comunicação que vão além da esfera presencial. O ambiente virtual e as redes transformam as relações sociais e permitem, por exemplo, interagir com outros de forma anônima, interagir com um grande número de pessoas (conhecidas e desconhecidas) e criar comunidades virtuais, entre outros recursos novos. Tudo isso implica enormes oportunidades, mas também riscos importantes para as experiências das crianças e dos adolescentes mais expostos a esses meios de comunicação. Nem todos eles têm o mesmo ponto de partida quando se trata de conhecimentos, atitudes e aprendizados específicos necessários para desenvolver e exercer estratégias de autocuidado que lhes permitam aproveitar as oportunidades oferecidas pela Internet e reduzir ou saber como enfrentar os riscos.

É urgente reduzir as desigualdades nas modalidades de acesso ao mundo digital, permitindo às crianças e aos adolescentes aproveitarem as ferramentas digitais para o seu pleno desenvolvimento e sua participação em uma sociedade cada vez mais digital. Porém, também é fundamental avançar nas políticas que regulam a proteção de usuários, especialmente no âmbito dos direitos das crianças e incluindo a responsabilidade do setor privado na proteção de dados pessoais.

Introdução

As tecnologias digitais avançaram de forma exponencial na realidade social, econômica, cultural e política das sociedades da América Latina, modificando atividades e processos, relações sociais e oportunidades de inclusão. Os potenciais benefícios dessas inovações são enormes e representam uma grande oportunidade para o desenvolvimento, bem-estar social e produtividade dos países. No entanto, para além de apresentarem oportunidades, constituem fontes de desigualdade em relação à capacidade de participar de forma plena dos seus benefícios na vida cotidiana, assim como da possibilidade de tomar decisões ativas nas maneiras de ser integrante destas sociedades cada vez mais digitalizadas e de enfrentar os riscos associados.

Na América Latina, esses processos de transformação são gerados num contexto de desigualdade histórica e estrutural que definem os diferentes campos de ação e seus resultados. As diferenças não só afetam os níveis de acesso à tecnologia, que têm aumentado com a convergência de mídias e a conexão móvel, mas também impactam de forma significativa os saberes e capacidades para ser parte integrante das mudanças.

Este documento visa promover uma reflexão sobre políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes na era digital. É essencial construir estratégias que permitam às novas gerações participarem plenamente da vida social, aproveitando oportunidades e reduzindo os riscos de suas experiências on-line. As análises apresentadas neste relatório têm como base os resultados de pesquisas realizadas no âmbito da rede Kids Online América Latina em quatro países: Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai. Essa rede de pesquisa latino-americana tem sua origem na rede Global Kids Online, que foi originalmente desenvolvida por meio da colaboração entre o Escritório de Pesquisa do UNICEF-Innocenti, a London School of Economics and Political Science (LSE) e a rede EU Kids Online na Europa, com o objetivo de coletar informações, em âmbito global, sobre direitos, oportunidades e riscos on-line vivenciados por crianças e adolescentes. A CEPAL buscou fortalecer o trabalho da rede latino-americana, promovendo a análise comparativa e uma perspectiva regional.

No capítulo I são apresentadas as variáveis de contexto que permitem compreender a situação particular em que se desenvolvem essas pesquisas, tanto em relação a indicadores básicos de desenvolvimento de infraestrutura digital e acesso à Internet como das principais políticas elaboradas neste setor na região. A partir das pesquisas Kids Online desenvolvidas, os capítulos seguintes analisam diferentes aspectos do processo de inserção no mundo digital das crianças e adolescentes dos quatro países considerados. No capítulo II é apresentada uma reflexão atualizada sobre os desafios de acesso no contexto de convergência dos equipamentos e a preponderância da conectividade móvel. No capítulo III é abordado o contexto de acesso e uso da Internet no ambiente escolar e a mediação dos adultos no sistema educacional. No capítulo IV são discutidos os desafios de participação e de construção de uma cidadania digital a partir da análise das atividades que são mais ou menos disseminadas entre as novas gerações. No capítulo V são analisados os riscos associados às vivências on-line entre crianças e adolescentes e sobre as estratégias e ferramentas de autocuidado que tiveram que desenvolver. Por último, no capítulo VI, é apresentada uma síntese das principais ideias de cada capítulo na perspectiva de avançar na elaboração de políticas públicas que acompanhem a formação e a vivência das novas gerações em um mundo cada vez mais digital.

I. Políticas e estatísticas regionais: o contexto da infância e adolescência na era digital

*Daniela Trucco
Amalia Palma*

A. Introdução

As tecnologias digitais avançaram de forma exponencial na realidade social, econômica, cultural e política das sociedades da América Latina, modificando atividades e processos, relações sociais e oportunidades de inclusão. Os potenciais benefícios dessas inovações são enormes e representam uma grande oportunidade para o desenvolvimento, bem-estar social e produtividade dos países. No entanto, para além de apresentarem oportunidades, também são fontes de desigualdade em relação à capacidade de participar de forma plena dos seus benefícios na vida cotidiana, assim como em relação à possibilidade de tomar decisões ativas sobre as maneiras de ser parte integrante destas sociedades cada vez mais digitalizadas ou sobre como enfrentar os riscos relacionados. Na América Latina, estes processos de transformação são gerados num contexto de desigualdade histórica e estrutural que definem os diferentes campos de ação e seus resultados. As diferenças não afetam só os níveis de acesso à tecnologia, que têm aumentado com a convergência de mídias e a conexão móvel, mas também impactam de forma significativa os saberes e capacidades para ser parte integrante das mudanças. As tecnologias digitais já maduras (como a Internet, Internet móvel e outras) geraram lacunas que intensificam as desigualdades pré-existentes em termos de acesso à informação, ao conhecimento e a serviços, dificultando a integração social de parte da população que vê limitadas as suas possibilidades de desenvolver as competências básicas para participar plenamente nas sociedades atuais.

Este documento visa promover uma reflexão sobre políticas públicas voltadas a crianças e adolescentes na era digital. É essencial construir estratégias que permitam às novas gerações participarem plenamente de suas sociedades, sem que parte delas seja excluída desses processos. Na vida das crianças e adolescentes, a crescente digitalização dos processos transformou as suas formas

de aprender e de acessar conhecimento e informação e a forma como se relacionam com os seus pares, bem como seus processos de construção de identidade. Atualmente, é impossível compreender os aspectos fundamentais do desenvolvimento social e psicossocial, particularmente das novas gerações, sem considerar a estrutura complexa de relações que elas têm com as tecnologias digitais e os fenômenos que emergem destas, tais como novas formas de construir cidadania e participação, e as habilidades necessárias para participar ao mesmo tempo do mundo virtual e presencial. Essas transformações proporcionaram oportunidades, mas também geraram riscos nas vivências da infância, adolescência e juventude que precisam ser acompanhadas e guiadas por adultos próximos na esfera privada e familiar, assim como na escola e em outros espaços de socialização relevantes.

Embora a desigualdade digital por idade seja clara —em termos de proximidade e facilidade operacional que as novas gerações têm para utilizar os meios e equipamentos digitais em comparação com os adultos que as acompanham—, estes últimos ainda têm um papel muito importante no apoio para formar as habilidades mais profundas que guiarão o tipo de inclusão digital que eles podem desenvolver. Para aproveitar os benefícios das tecnologias digitais e mitigar os riscos, as crianças e os adolescentes precisam desenvolver habilidades para além das competências operacionais ou instrumentais. É também necessário que eles tenham as capacidades cognitivas e sociais que lhes permitam usá-las de forma crítica, ética e segura.

As análises apresentadas neste relatório têm como base os resultados de pesquisas realizadas no âmbito da rede Kids Online América Latina em quatro países: Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai. A rede de pesquisa latino-americana tem sua origem na rede Global Kids Online, que foi originalmente desenvolvida por meio da colaboração entre o Escritório de Pesquisa do UNICEF-Innocenti, a London School of Economics and Political Science (LSE) e a rede EU Kids Online na Europa, com o objetivo de coletar informações, em âmbito global, sobre direitos, oportunidades e riscos on-line vivenciados por crianças e adolescentes. Este capítulo abordará o marco conceitual elaborado por esta rede que servirá de base para orientar a análise comparativa dos países latino-americanos. Além disso, apresentam-se as principais variáveis de contexto para compreender a situação específica em que esses estudos são realizados, tanto em termos de indicadores básicos de desenvolvimento de infraestrutura digital e acesso à Internet, como em relação às principais políticas elaboradas nesse âmbito na região.

B. Marco conceitual para a análise

A Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), aprovada em 1989, estabelece os princípios fundamentais para promover os direitos da infância. Naquela época, a Internet era quase inexistente na vida cotidiana e não é mencionada diretamente na CDC, mas o princípio de garantir os direitos fundamentais das crianças e adolescentes aplica-se também ao mundo digital. A tecnologia digital pode contribuir para que crianças e adolescentes exercitem o seu direito de expressar opiniões, de promover a participação cidadã e de oferecer canais para a liberdade de expressão e informação. Também pode apoiar o desenvolvimento de competências sociais e de comunicação, estimulando criatividade e interação. Entretanto, ao mesmo tempo, o uso da Internet na infância traz riscos associados, como o acesso a conteúdos impróprios ou sensíveis, que não devem ser ignorados e serão analisados em profundidade no capítulo V.

Entre os riscos mais mencionados pela opinião pública e disseminados por meio dos meios de comunicação estão o assédio ou o *cyberbullying*, que afetam a honra e a reputação das crianças, protegidos perante os artigos 13 e 16 da CDC, assim como a proteção da privacidade. Para que se beneficiem das oportunidades oferecidas por essas tecnologias no exercício dos seus direitos, crianças e adolescentes precisam aprender maneiras de participar na era digital, reduzindo riscos e utilizando estratégias de autocuidado. Essas habilidades vão além da formação de habilidades operacionais e se referem às capacidades cognitivas e éticas que lhes permitirão construir e participar plenamente na sociedade da qual fazem parte (CEPAL/UNICEF, 2014). Além disso, em relação à proteção desses

direitos, é crucial a implementação das políticas públicas e da regulação sobre a responsabilidade do setor privado, especialmente das grandes plataformas virtuais.

Quadro 1
Kids Online América Latina: os desafios de uma investigação internacional

Cristina Ponte^a

Há quase uma década, em 2011, na conferência final da pesquisa europeia EU Kids Online, realizada em Londres, o brasileiro Alexandre Barbosa, do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), o pesquisador chileno Patricio Cabello, que apresentou um artigo sobre as práticas digitais de crianças migrantes, e a responsável pelas pesquisas do UNICEF, Jasmina Byrne, manifestaram interesse em adaptar a estrutura e a metodologia do projeto a outros contextos. O estudo foi implementado primeiramente no Brasil e depois em países da América Latina que são estudados aqui.

No Brasil, o primeiro estudo nacional TIC Kids Online foi realizado em 2012 e, desde então, é realizado anualmente. A primeira comparação com os resultados europeus (Barbosa *et al.*, 2013) mostrou diferenças claras nos contextos de acesso à Internet e nas práticas on-line.

Naquela época, perguntar a crianças e adolescentes brasileiros (9 a 17 anos) se eles acessavam a Internet no "seu próprio quarto" parecia estranho para muitos. Naquele ano, mais de um terço dos jovens internautas brasileiros acessavam em centros pagos privados, como cibercafés, número três vezes superior à média europeia, e apenas um quinto realizava o acesso móvel, o dobro da média europeia. A presença muito menor de computadores nos domicílios brasileiros coincidia com o acesso à Internet muito mais rápido por meio do telefone celular.

O uso de redes sociais também superava em muito a média europeia. Embora as redes sociais sejam voltadas para maiores de 13 anos, quase metade das crianças brasileiras de 9 a 10 anos e três quartos das crianças de 11 a 12 anos disseram ter um perfil em alguma rede social, número muito superior àquele um terço das crianças europeias (9 a 12 anos) que declararam o mesmo.

Contudo, existe um dado médio europeu que evidencia determinadas diferenças. Em 2014, uma comparação com sete países europeus mostrou que crianças e adolescentes brasileiras e romenas possuíam condições de conexão menos favoráveis, mas, por meio das quais, fizeram maior uso das redes sociais (Sozio *et al.*, 2015). Apesar da heterogeneidade do contexto europeu e dos brasileiros ser visível, também eram evidentes as semelhanças da maneira como crianças e jovens urbanos e de classe média usavam os meios digitais nos dois lados do Atlântico.

A pesquisa Kids Online no Brasil tornou-se referência para outros países latino-americanos na promoção de estudos que possibilitassem o conhecimento das práticas digitais de crianças e adolescentes e que servissem como modelo para a elaboração de políticas públicas. Enquanto na Argentina esses estudos foram realizados pelo UNICEF, no Chile e no Uruguai eles foram realizados por pesquisadores das universidades responsáveis pela implementação de estudos nacionais. A rede Kids Online América Latina começou a ganhar forma em 2015, com apoio internacional da UNESCO e, em âmbito nacional, por meio dos Ministérios da Educação.

É relevante destacar a participação de pesquisadores latino-americanos nas reuniões da rede europeia, pois isso contribuiu para uma visão enriquecedora sobre nossos contextos, destacando a atenção necessária à mediação feita por parte da comunidade, da família, da escola e dos pares. Isso provocou uma visão mais ampla e comunitária que contrastava com abordagem individualista característica de algumas culturas europeias.

A intenção do UNICEF e da rede Global Kids Online

O reconhecimento da importância de reunir informação rigorosa, sustentada ao longo do tempo e comparável com outras regiões, levou à criação da Rede Global Kids Online, liderada por Jasmina Byrne, do UNICEF, e Sonia Livingstone, da LSE, e que incluía membros da Rede EU Kids Online. Ao grupo dos quatro países iniciais de quatro continentes (Argentina, Sérvia, Filipinas e África do Sul), juntaram-se Gana, Albânia, Bulgária e Macedônia, além dos países da Rede Kids Online da América Latina, Canadá, Nova Zelândia, Índia e China.

O projeto Global Kids Online (2015-2016) teve como objetivo desenvolver um conjunto de resultados comparáveis entre países sobre o uso da Internet, criando uma rede mundial de pesquisadores e especialistas. Com base no trabalho de campo realizado em vários países —que incluiu crianças com deficiência, integrantes de minorias ou em situação de exclusão social— e uma rede de especialistas, o projeto desenvolveu um conjunto de referências metodológicas de pesquisa (quantitativa, qualitativa e participativa); abordou questões éticas sobre pesquisas realizadas com crianças, oportunidades e riscos; fez comparações em âmbito regional e internacional; levou em conta considerações relacionadas com a diversidade e a desigualdade; e ainda orientou os resultados para a elaboração de políticas públicas e avaliação do seu impacto.

Os resultados do trabalho de campo destas redes nos diversos continentes e a sua reflexão crítica favoreceram a revisão do questionário europeu. As condições de acesso e mediação que se pressupunham ter sido adquiridas na Europa, como a existência do "quarto da criança" ou o comportamento dos pais em relação ao uso da Internet, apontavam principalmente para o ambiente urbano das famílias de classe média. Também se reconheceu a importância de considerar outros contextos, como as áreas rurais, as periferias das grandes metrópoles urbanas e as crianças de minorias étnicas.

Como Banaji (2016) aponta, as perguntas da pesquisa não devem ser automaticamente transferidas do Norte para o Sul ou de meios economicamente privilegiados para outros que não são. No caso da pesquisa EU Kids Online, há reconhecimento desse ponto crítico e também reforço para a importância de considerar os contextos sociais, regionais e nacionais como ambientes indispensáveis para a análise dos resultados.

Um último ponto a destacar sobre esta investigação internacional é a necessidade de atenção aos seus impactos sociais, inseridos no objetivo de que os resultados possam "gerar mudanças". Não se trata apenas de fazer análises minuciosas sobre os resultados coletados em campo a partir de metodologias avançadas que diferenciam o conhecimento científico daquele baseado em impressões. É necessário que essas análises extrapolem o pequeno círculo de acadêmicos que transitam entre universidades, congressos internacionais e revistas indexadas. A articulação com organizações internacionais e locais, autoridades políticas, profissionais de saúde e educação, as famílias e os adolescentes é essencial para garantir que as evidências geradas contribuam para a elaboração de políticas, mas também para promover mudanças em níveis individual, interpessoal, comunitário e institucional. Isso representa um grande desafio para uma região com dinâmicas comunitárias tão ricas quanto a América Latina e para a sua rede Kids Online.

Fonte: S. Banaji (2016), *Global research on children's online experiences: Addressing diversities and inequalities*, Londres: Global Kids Online. Disponível [on-line] www.globalkidsonline.net/inequalities; A. Barbosa et al. (2013), *Risks and safety on the internet: comparing Brazilian and European children*. EU Kids Online, Londres, Reino Unido; M.E. Sozio et al. (2015), *Children and Internet use: A comparative analysis of Brazil and seven European countries*. EU Kids Online, Londres, Reino Unido.

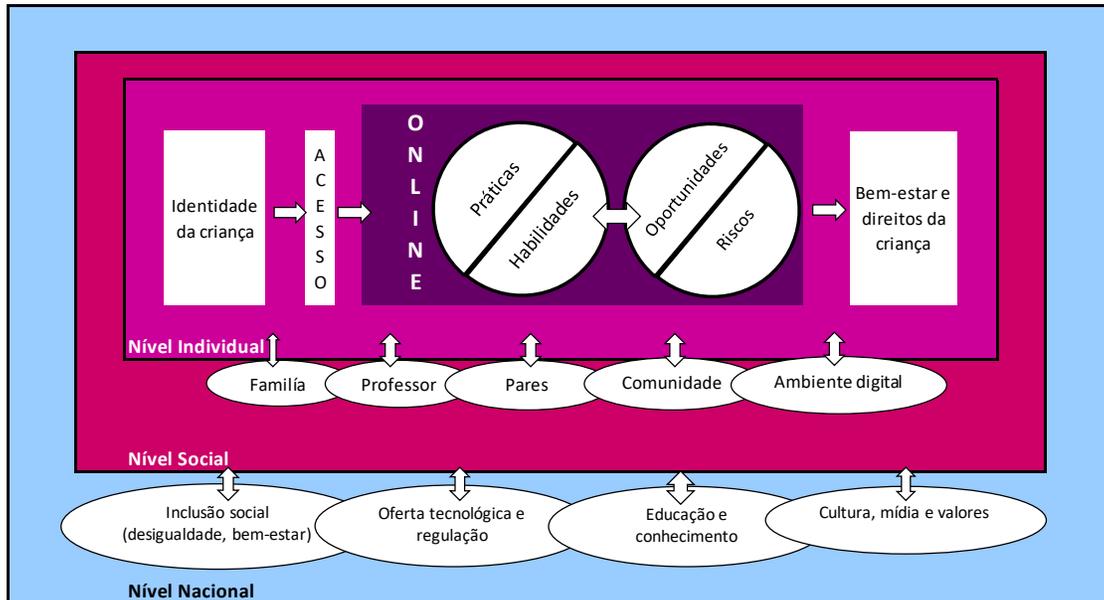
^a Universidade Nova de Lisboa, membro da Direção Rede EU Kids Online e do grupo de especialistas do projeto Global Kids Online.

Ao longo da sua trajetória de investigação, a rede EU Kids Online desenvolveu e revisou um marco conceitual que analisa a inserção de crianças e adolescentes na era digital a partir de uma perspectiva de direitos e com uma abordagem multinível que incorpora indicadores individuais e sociais para ajudar a explicar o impacto do mundo digital no bem-estar durante a infância e adolescência (consultar o diagrama 1).

Esse referencial demonstra quais são os fatores associados às experiências das crianças na rede. Cabe destacar que o acesso ao mundo digital, acessar a Internet ou estar on-line não é um fim em si mesmo, mas são processos que contribuem para melhorar (ou para piorar) o bem-estar das crianças e adolescentes. O modelo conceitual sugere que o acesso continua a ser um elemento relevante e básico, pois é o que possibilita as experiências on-line. Como será analisado detalhadamente no capítulo II, o acesso pode ter pesos diferentes quando são considerados a área geográfica, o equipamento utilizado e a qualidade de conexão.

O marco inclui três dimensões de análise. Em primeiro lugar, os fatores ou características que moldam o uso da tecnologia no âmbito individual. Isso significa os recursos e a identidade das crianças, incluindo as características demográficas (idade e sexo) e psicológicas, como capacidades, interesses, motivações e experiências de vida. Essa dimensão inclui as experiências de crianças e adolescentes no mundo digital (o que está inserido no retângulo "on-line") e devem ser entendidas em primeira instância como uma combinação de práticas e habilidades. Além dos usos on-line, a prática faz referência a um conceito mais complexo que não se refere apenas à frequência ou ao local de uso, mas também às estratégias de pesquisa, cuidado e comunicação, entre outras. Relacionadas com a prática estão as habilidades que, em termos gerais, se referem ao que se sabe fazer. De acordo com a OCDE, as habilidades ou capacidades são um "conjunto de conhecimentos, atributos e capacidades que podem ser aprendidos e permitem que os indivíduos realizem uma atividade ou tarefa de maneira bem-sucedida e consistente, e que podem construir-se e estender-se por meio da aprendizagem" (OCDE, 2013). Neste caso, aborda-se a série de habilidades e competências digitais necessárias para participar do mundo on-line.

Diagrama 1
Referencial teórico Kids Online



Fonte: Livingstone, Mascheroni, & Staksrud (2015).

O outro círculo dessa primeira dimensão se refere à combinação de oportunidades e riscos ao navegar no mundo digital. As oportunidades referem-se a atividades que crianças e adolescentes podem realizar on-line e que podem resultar em um benefício. Na pesquisa Kids Online elas são medidas com base nas atividades realizadas, mas conceitualmente são definidas como oportunidades para identificar qual o valor positivo potencial que a atividade tem em relação ao bem-estar. Por outro lado, os riscos são as situações on-line que podem surgir e que podem levar a danos. Conforme mencionado pelo UNICEF (2018, p. 24), “as oportunidades e os riscos na Internet são um par inseparável, mas riscos e danos não são”. É fundamental distinguir entre risco e dano, uma vez que as crianças podem adquirir as ferramentas necessárias para moderar riscos e, assim, evitar danos, o que requer conhecimentos e competências.

A segunda dimensão apresentada no diagrama refere-se ao âmbito social infantil, que inclui cinco componentes relevantes. O primeiro é a família, incluindo pais, irmãos e outros parentes que podem mediar a socialização das crianças em relação ao acesso à Internet e à experiência on-line. Depois estão os educadores, tanto no âmbito formal como informal. Os pares e amigos também são uma parte relevante de como as crianças e, particularmente, os adolescentes atuam on-line e as estratégias que vão construindo para lidar com os riscos e aproveitar as oportunidades. O componente da comunidade refere-se ao ambiente mais amplo com o qual as crianças, as suas famílias e amigos interagem, o que está relacionado com o contexto do bairro e da cidade. Finalmente está o ambiente ou o ecossistema digital como o último componente dessa dimensão e que se refere à disponibilidade de dispositivos, plataformas e serviços de Internet que configuram o tipo de vivências no mundo digital. Eles permitem determinadas atividades e ações, mas podem bloquear ou limitar outras.

Por fim, a terceira dimensão de análise refere-se ao contexto e às características dos países, onde existem variáveis estruturais que afetam as experiências das crianças como, por exemplo, a infraestrutura tecnológica disponível. O marco de análise proposto contém quatro subdimensões desse nível que podem afetar a experiência on-line das crianças. A primeira é a inclusão social, que se refere à existência de

diferenças e brechas geradas por razões econômicas, étnicas, territoriais e de gênero, entre outras características sociais e históricas estruturantes. Por outro lado, a oferta de tecnologia e a regulação também estão fortemente ligadas às possibilidades das crianças, na medida em que a infraestrutura disponível define os ecossistemas adequados à experiência on-line e, além disso, pode determinar as opções de acesso à rede. Em terceiro lugar, a educação e o conhecimento também são fatores relevantes, incluindo as instituições relacionadas com o setor educativo, não apenas estabelecimentos formais de educação mas também espaços como bibliotecas, museus ou programas de capacitação para a era digital. Finalmente, a cultura, a mídia e os valores também são fatores que, combinados, fornecem um conjunto de normas sociais e impactam a experiência no mundo virtual. Para compreender o contexto dos estudos Kids Online em cada país, esse nível de análise será abordado na próxima parte deste capítulo.

Quadro 2

O caminho rumo à Rede Kids Online da América Latina

Alexandre Barbosa^a
Guilherme Canela^b

“Deve-se ensinar às crianças como pensar, não o que pensar”
Margaret Mead, antropóloga norte-americana

Não é tarefa simples fazer a arqueologia de uma rede, muito menos de uma rede latino-americana para a pesquisa das relações entre tecnologias digitais e crianças e adolescentes. A tentação imediata é a de burocratizar a narrativa, começando com a data em que os primeiros membros da rede tiraram uma foto em torno de um *banner* numa reunião que marcou oficialmente o pontapé inicial. Mas se sabe que essa descrição está longe de refletir o caminho percorrido (na realidade, os muitos caminhos percorridos) para finalmente chegar à foto com aquele *banner*.

Uma rede que se dedica a pesquisar como crianças e adolescentes (e adultos do seu círculo mais íntimo) interagem com a Internet é filha da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989; neta das reflexões de Paulo Freire sobre educação e comunicação; e bisneta dos primeiros regulamentos que procuravam proteger e promover os direitos das crianças e adolescentes em relação à mídia há mais de 100 anos.

Em 1911, a Suécia aprovou o primeiro regulamento de que se tem conhecimento para a proteção de crianças e adolescentes em relação ao cinema, um meio que acabara de nascer. Pouco tempo depois, foram realizados os primeiros estudos sobre o impacto do cinema nas crianças e, *voilà*, temos quase um século de investigações sólidas sobre a relação entre crianças e mídia.

Décadas de investigações, regulamentações e preocupações de especialistas e das famílias deixaram uma série de legados que hoje nos ajudam a montar o complexo quebra-cabeças da relação entre infância e mundo digital.

Foi fundamental integrar uma perspectiva sólida de direitos nesta discussão. Os artigos 13 (liberdade de expressão) e 17 (relacionamento com a mídia) da CDC são claros ao destacar a mensagem de que não se trata apenas de riscos, mas também de oportunidades, não apenas de proteção, mas também de promoção de direitos das crianças e adolescentes no ambiente on-line.

O contexto latino-americano tem sido particularmente fértil para estes debates. A contribuição das reflexões de Paulo Freire, Mario Kaplun, Ismar Soares, Adelaida Trujillo, Guillermo Orozco, Roxana Morduchowicz, Valerio Fuenzalida, Beth Almeida e Elza Pacheco —para citar alguns nomes do debate sobre a educação na mídia e para a discussão mais ampla sobre a relação entre infância e mídia— é incomensurável.

Não por outro motivo podem ser mencionadas muitas políticas públicas (governamentais e/ou da sociedade civil) na América Latina que, nas últimas décadas, procuraram, com maior ou menor sucesso, com maior ou menor sustentabilidade, orientar esta equação infância/ mídia.

As pesquisas do Conselho Nacional de Televisão do Chile, o pacto por uma Televisão de Qualidade na Colômbia, o Prix Jeunesse Ibero-Americano, a política de classificação indicativa no Brasil, a Rede ANDI Latino-americana, as diversas iniciativas de produção audiovisual de qualidade para crianças (como o canal PakaPaka da Argentina ou a TV Cultura de São Paulo), as políticas com mais de três décadas sobre TIC na educação (caso da Fundação Omar Dengo na Costa Rica e, alguns anos depois, do Enlaces no Chile e ProInfo no Brasil) e muitíssimos mais exemplos fazem parte das fundações que construíram o caminho para a famosa foto em torno do *banner*.

O rápido avanço da Internet a partir da primeira década do século XXI foi deixando claro que os conhecimentos gerados pelas pesquisas sobre meios audiovisuais e infância, inclusive sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e educação, não eram suficientes para a compreensão adequada sobre novos fenômenos que estavam ocorrendo com a presença cada vez mais frequente de crianças e adolescentes no mundo virtual.

Com o nascimento da Rede EU Kids Online em 2006, da qual participaram pesquisadores e pesquisadoras profundamente ligados à histórica discussão sobre a relação entre infância e mídia, começa a ser usada em larga escala uma metodologia sólida e replicável para lidar com as lacunas de informação que existiam não apenas para a compreensão dos novos fenômenos, mas também, e talvez de forma mais importante, para gerar evidências para a construção de políticas públicas voltadas aos novos desafios.

Membros fundamentais da rede, como a professora Cecilia von Feilitzen, da International Clearinghouse on Children, Youth and Media, sempre tiveram um relacionamento próximo com a discussão latino-americana e também com a agenda da UNESCO. Foi, sem dúvida alguma, a professora Cristina Ponte, da Universidade Nova de Lisboa, que desempenhou o papel mais estratégico ao levar o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)^c à rede EU Kids Online, com o apoio do escritório da UNESCO em Brasília.

Na América Latina, o Cetic.br foi o primeiro centro de pesquisa a adotar um marco referencial metodológico internacional para a produção de dados internacionalmente comparáveis. Em 2008, pesquisas anuais sobre o uso das TIC nos domicílios brasileiros, conduzidas pelo Cetic.br^d, já mostravam que os jovens eram usuários mais intensivos dessas tecnologias. A velocidade com que eles obtêm acesso a tecnologias digitais, convergentes, móveis e interconectadas não tem precedentes na história, com impactos significativos nas suas vidas. Em um contexto em que as TIC estavam cada vez mais presentes na sociedade brasileira, a questão das gerações digitais ganhava visibilidade e relevância. Dessa forma, tornou-se necessário gerar indicadores para investigar tais mudanças, principalmente na vida de crianças e adolescentes.

As novas gerações desenvolvem-se num contexto em que a Internet está cada vez mais presente em sua vida cotidiana. À medida que as crianças se familiarizam e se apropriam destas tecnologias, é necessário entender as consequências desse novo cenário. Dessa forma, o Cetic.br procurou na experiência europeia da rede EU Kids Online o marco metodológico e conceitual necessário para gerar, no Brasil, dados sobre oportunidades, benefícios e riscos on-line que permitissem gerar evidências relevantes para as políticas públicas de proteção e promoção de crianças e adolescentes.

As diversas atividades e maneiras de usar a rede podem proporcionar às crianças e aos adolescentes oportunidades de aprendizagem e crescimento, mas também podem os expor a situações de risco que resultem em experiências negativas ou ter consequências prejudiciais. Na dimensão de oportunidades e benefícios estão aqueles relacionados à aprendizagem, participação, criatividade e comunicação. As oportunidades e benefícios no mundo on-line também são o foco para promover tecnologias de aprendizagem digital nas escolas, com vista ao desenvolvimento de competências digitais. O acesso à Internet também expôs crianças e adolescentes a uma ampla gama de riscos on-line, alguns dos quais são comuns também no mundo off-line (como *bullying*, pornografia e exploração sexual), enquanto outros são específicos, como aqueles associados à proteção de dados pessoais e privacidade.

O Cetic.br já havia deixado claro o seu interesse e os seus pontos fortes na investigação sobre a temática. A sua série de pesquisas sobre TIC e educação já incluía alguns elementos relacionados ao debate gerado pela EU Kids Online. O Cetic.br também iniciou, em 2009 e com uma metodologia própria, uma pesquisa sobre crianças e a Internet no Brasil. Portanto, a aliança entre o Cetic.br e o EU Kids Online foi um “ganha-ganha”, um jogo em que todos venceram.

Muito rapidamente, após aplicar a metodologia no Brasil, adaptar o questionário e realizar entrevistas cognitivas para testar os principais conceitos-chave, o Cetic.br, com o apoio do Escritório Regional da UNESCO em Montevidéu e dos escritórios nacionais do UNICEF, começou um processo de diálogo com especialistas latino-americanos com o objetivo de que a aplicação da metodologia do projeto EU Kids Online, adaptada e implementada com sucesso no Brasil, pudesse alcançar outras nações da região. Agora sim: chegamos à foto em volta daquele *banner*.

A resposta foi altamente positiva: especialistas, acadêmicos, funcionários do UNICEF e representantes de ONG da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Peru e Uruguai foram juntando-se ao que hoje chamamos de Rede Kids Online América Latina^e. Há dados de pesquisas já disponíveis para a Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai, além de outros países que estão a caminho.

A Rede Kids Online América Latina é o resultado, portanto, de uma longa história de reflexões sobre os direitos das crianças e dos adolescentes e da mídia (incluindo a Internet) e, especificamente, do trabalho incansável de pessoas como a professora Cristina Ponte e de instituições como o Cetic.br, a UNESCO e o UNICEF. Este DNA plural e com a participação de várias partes interessadas explica, em grande parte, os seus sucessos e a promessa de sustentabilidade da iniciativa.

São muitos os desafios que a rede tem pela frente; no entanto, nos 30 anos da CDC, é particularmente relevante prestar atenção a um deles: como garantir em nossas estratégias de investigação e/ou de construção de políticas públicas que os direitos civis e políticos de crianças e adolescentes (como a liberdade de expressão) estejam no centro da equação. Afinal, como nos ensina Antoine de Saint-Exupéry em *O Pequeno Príncipe*: "Os adultos nunca entendem nada sozinhos e é cansativo, para as crianças, ficar o tempo todo explicando as coisas para eles".

Fonte: Elaboração própria.

^a Gerente do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

^b Assessor de Comunicação e Informação da UNESCO em Montevideu para o Mercosul.

^c O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), sob os auspícios da UNESCO, desenvolve atividades de pesquisa e capacitação que contribuem para o debate sobre a importância de medir as TIC nas políticas públicas e promove a troca de experiências entre os principais atores que pesquisam a interseção entre sociedade e tecnologia e as suas implicações para a construção de sociedades do conhecimento.

^d A pesquisa TIC Domicílios, conduzida anualmente pelo Cetic.br desde 2005, tem como objetivo investigar a presença de tecnologias digitais nos domicílios brasileiros e o seu uso por parte dos indivíduos.

^e A rede Kids Online América Latina procura fortalecer o conhecimento sobre acesso, oportunidades, riscos e segurança das crianças latino-americanas em relação aos meios digitais. O Kids Online América Latina combina vários métodos para investigar a experiência das crianças e dos seus pais em relação à Internet, em diálogo com os responsáveis pelas políticas digitais tanto a nível nacional como regional. Mais informações disponíveis [on-line] <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/NationalWebPages/Kids-Online-LatAm-Spanish.aspx>.

C. Acesso e desigualdades na inclusão ao mundo digital na América Latina

A terceira dimensão do referencial de análise proposto pela Kids Online aborda o contexto regional e nacional que compreende oportunidades e possibilidades para a infância nestes países na era digital. O que significa fazer parte de uma sociedade digital hoje e como fazer parte dela? Há cerca de duas décadas, acadêmicos, especialistas, educadores, organizações internacionais e políticos discutem e contribuem para os desafios de uma sociedade digitalizada. Isso ocorre porque o surgimento da Internet, com as suas desigualdades e oportunidades, tornou-se uma nova maneira de viver na sociedade e afetou os processos de educação, de cidadania, de produção e, sem dúvida, de comunicação, tanto nos países em desenvolvimento quanto nos desenvolvidos. A maneira de aprender, comunicar-se, expressar-se e conectar-se é dinâmica e interativa, e requer preparação para lidar com um mundo muito diferente daquele de 50 anos atrás. Representa também uma oportunidade de repensar objetivos e estratégias numa sociedade da informação e do conhecimento que se reinventa ano após ano, trazendo consigo novos desafios.

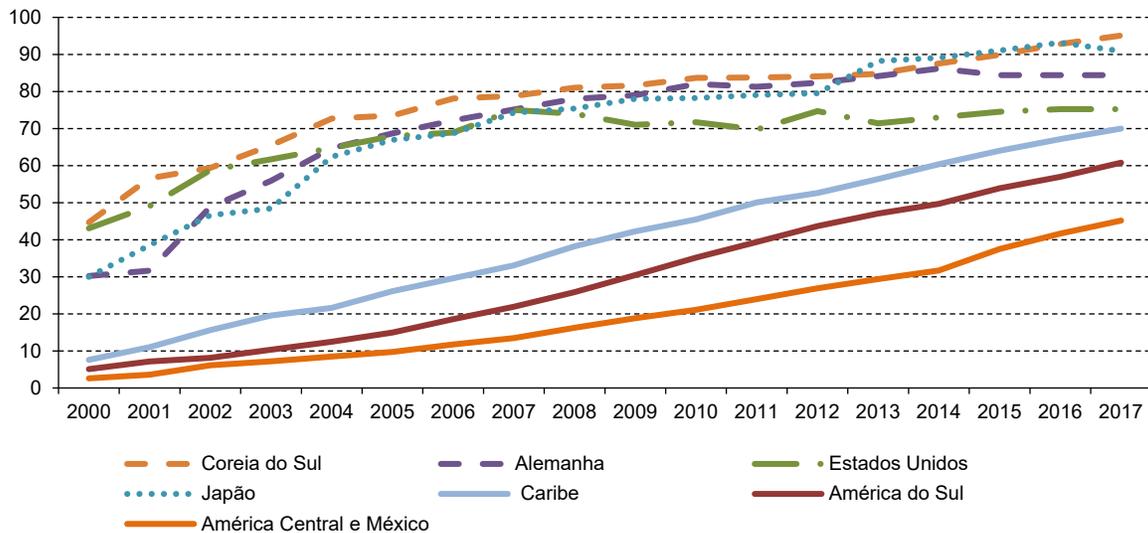
Um deles é a convergência de dispositivos e conteúdos que alteram completamente o ambiente midiático e o papel de cada um dos meios e suportes, além de fazer com que a vida mediada pelas tecnologias permeie momentos e espaços que até agora não se havia previsto e permita que usuários exerçam o seu direito à liberdade de expressão, selecionem e produzam conteúdo. Por exemplo, os telefones não são mais apenas para conversar, os relógios permitem o acesso a muito mais dados do que apenas a hora, e a televisão, como experiência, é completamente diferente do que era há uma década. A digitalização da vida cotidiana não diminuirá em um futuro próximo; pelo contrário, todos os avanços indicam que aumentará. Por exemplo, espera-se que até 2020 mais de 50 mil milhões de dispositivos estejam interconectados, o que é um verdadeiro reflexo do progresso da Internet das Coisas ou da troca de dados entre sensores e dispositivos (Mekki *et al.*, 2019). Neste contexto social, cultural e tecnológico, a questão inicial do que significa ser parte ativa de uma sociedade da informação e comunicação torna-se ainda mais relevante.

Em uma região tão desigual como a da América Latina e do Caribe, é fundamental questionar-se sobre a inclusão social na era digital e sobre quais as estratégias devem ser promovidas a partir das políticas públicas para que as lacunas não sejam agravadas. Esta noção de inclusão é considerada um

processo complexo que vai além do acesso às tecnologias e inclui utilizá-las de forma a alcançar todo o seu potencial. Esta abordagem não visa o uso normativo de dispositivos tecnológicos, uma vez que as vantagens oferecidas pelos dispositivos são diferentes de acordo com as características sociodemográficas e culturais dos usuários, assim como as suas necessidades e expectativas.

Em termos de acesso à Internet, a perspectiva é positiva, pois os avanços indicam que na América Latina e no Caribe mais de metade dos habitantes acessa a Internet desde 2016 (Rojas & Poveda, 2018). O gráfico 1 mostra um crescimento notável da porcentagem de indivíduos que acessam a Internet entre 2000 e 2017, aproximando-se dos níveis de acesso dos Estados Unidos. A maior porcentagem foi no Caribe, seguido pela América do Sul e, finalmente, América Central e México. Na América Central encontram-se os países com a menor porcentagem de indivíduos com acesso à Internet. Em El Salvador, no Haiti, em Honduras e na Nicarágua, menos de 35% da população acessa a Internet; por outro lado, na Argentina (75,9%), Chile (87,5%) e Costa Rica (67,3%), observam-se as maiores proporções de usuários de Internet da região (ver gráfico 2). As evidências mostram também que a tendência em termos de acesso foi sofrendo variações e a conexão à Internet excedeu o acesso a computadores nos domicílios. No Brasil, por exemplo, o número de domicílios com computadores diminuiu nos últimos anos. Recentemente, o acesso à Internet por telefone celular permitiu uma rápida massificação de novas modalidades de acesso.

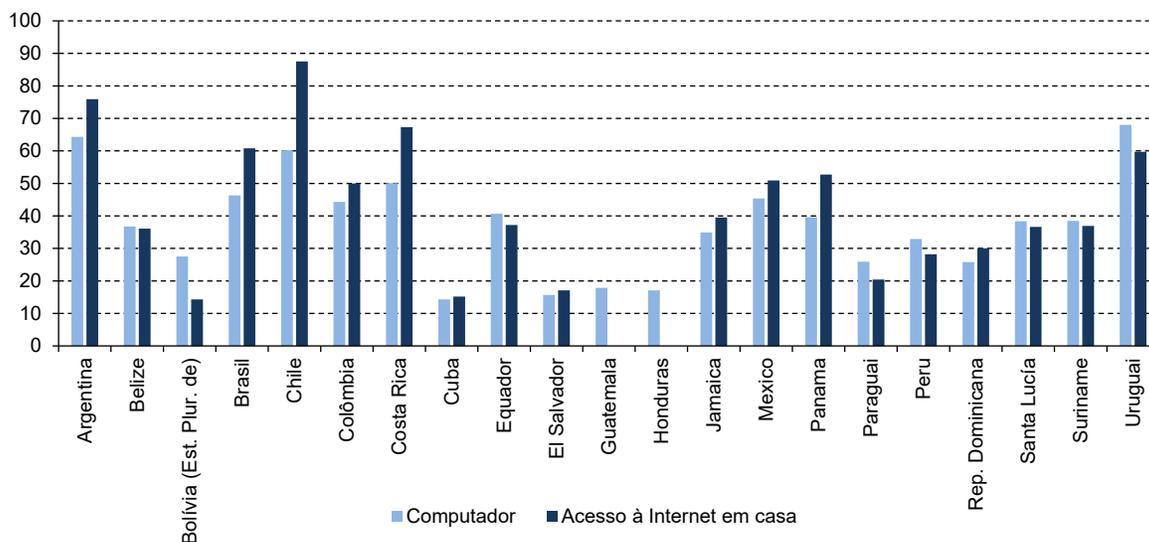
Gráfico 1
Usuários de Internet (regiões e países selecionados), 2000–2017
 (Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponíveis [on-line] <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>.

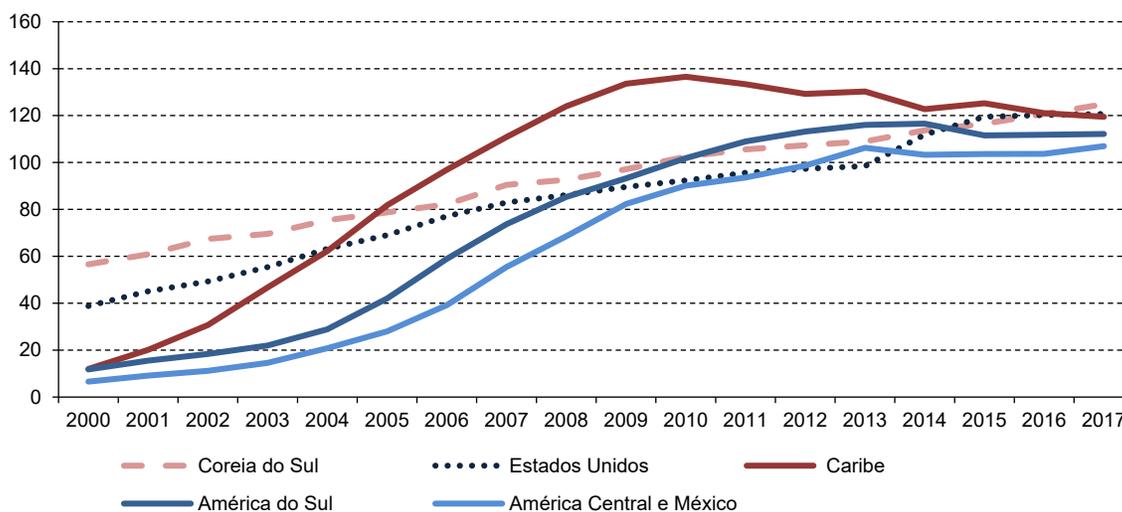
A inclusão digital por meio dos *smartphones* é predominante nos países em desenvolvimento, sobretudo na América Latina, o que, sob a perspectiva de reduzir as desigualdades de acesso, vale a pena analisar. De fato, os indicadores regionais mostram uma cobertura de 70% da população em 2017, com uma projeção de 84% em 2020 (Patiño, Poveda, & Martínez, 2018). O uso de *smartphones* foi de 55% em 2016, com uma estimativa de 70% para o ano de 2020, o que representa 4 pontos percentuais acima da média mundial (GSMA, 2017). A evolução das assinaturas de telefones celulares por cada 100 habitantes, ao contrário dos indicadores de acesso à Internet ou ao computador, aumentou mais rapidamente e está convergindo com o acesso a este dispositivo em países com desenvolvimento tecnológico de ponta, como os Estados Unidos e a Coreia do Sul (ver gráfico 3).

Gráfico 2
América Latina e Caribe (21 países): domicílios com computador e acesso à Internet, por volta de 2017
 (Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponíveis [on-line] <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>.

Gráfico 3
Evolução de assinaturas de telefone celular a cada 100 habitantes (regiões e países selecionados), 2000-2017
 (Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria com base nas informações disponíveis [on-line] <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/stat/default.aspx>.

Isto significa que, no âmbito regional, pressupõe-se que a expansão das conexões à Internet se realizará com maior frequência por meio de modalidades cada vez mais diversas que são possíveis a partir dos dispositivos móveis (redes móveis ou Wi-Fi públicos), superando as conexões fixas de computador nos domicílios, o que pode ser explicado por vários fatores. Primeiro, porque se trata de uma maneira de conectar-se à Internet a um custo relativamente menor do que, por exemplo, por meio de uma conexão fixa. Isto é, ter Internet em casa não é imprescindível quando há a disponibilidade de

outros tipos de planos, muitas vezes mais acessíveis para os níveis socioeconômicos mais baixos. Em termos de habilidades e suportes, também se observou que a apropriação de um computador ou *notebook* apresenta maiores complexidades em termos de competências necessárias que um *smartphone* e que este tende a ser mais simples, sobretudo para novos usuários. A tendência em pesquisas com populações mais excluídas, por exemplo, evidencia pessoas com medo de estragar ou quebrar um computador e, portanto, tratam-no com extremo cuidado, o que dificulta a sua apropriação no cotidiano (Pavez, 2014a). Por outro lado, o celular é visto como mais amigável, de tamanho manejável e transportável, o custo é consideravelmente menor que o de um computador e, em suma, apresenta menos barreiras de aquisição (Napoli & Obar, 2014). Em termos de acesso, o celular possui maior popularidade que o computador, especialmente nas zonas rurais.

Quadro 3

Outras desigualdades socio-históricas estruturais do contexto

A região da América Latina caracteriza-se por ser uma das regiões mais desiguais do mundo. Essa desigualdade tem-se reproduzido e perpetuado ao longo da sua história e é um dos grandes desafios enfrentados na redução da pobreza, no desenvolvimento sustentável e na garantia dos direitos da população. Além disso, a desigualdade ameaça o direito dos cidadãos de participar plenamente na sua sociedade.

Segundo o último relatório do Panorama Social da América Latina, estima-se que “a desigualdade de rendimentos, medida pelo índice de Gini (média de 15 países da América Latina) diminuiu de 0,538 em 2002 para 0,477 em 2014 e 0,469 em 2017 e, em seguida, chegou a 0,465 em 2018” (CEPAL, 2019, p. 21). Entre os países que fazem parte deste estudo, o Brasil apresenta os mais altos níveis de desigualdade de rendimento, com um índice de Gini de 0,540 em 2018. Em seguida está a Costa Rica com um índice de Gini inferior a 0,5, mas sem grandes variações entre os anos 2002 e 2018 (0,497 e 0,493, respectivamente). Em terceiro lugar está o Chile, com um índice de Gini de 0,454, e, por último, o Uruguai, cujo índice atinge um valor de 0,391 em zonas urbanas.

Por outro lado, apesar de grandes avanços nas últimas décadas, a pobreza e a extrema pobreza persistem na região e apresentaram um ligeiro aumento nos últimos anos. Além disso, parte da população que superou a barreira da pobreza encontra-se em situação de vulnerabilidade. Ao observar a estrutura social definida pelo rendimento, os dados do Panorama Social da América Latina 2019 mostram que, em 2017, 55,9% da população encontrava-se no estrato baixo, que representa a população que está abaixo da linha de pobreza e em situação de vulnerabilidade (rendimentos inferiores a 1,8 linhas de pobreza por pessoa). Seguem-se os estratos médio-baixo (entre 1,8 e 3 linhas de pobreza por pessoa), que representam 20,9% da população e que também estão em situação de vulnerabilidade perante a pobreza. Isso significa que 76,8% da população da América Latina pertence a esses estratos. No caso dos países incluídos neste estudo, vemos que esta população chega a 66,3% no Brasil, 67% no Chile, 62,1% na Costa Rica e 41,1% no Uruguai.

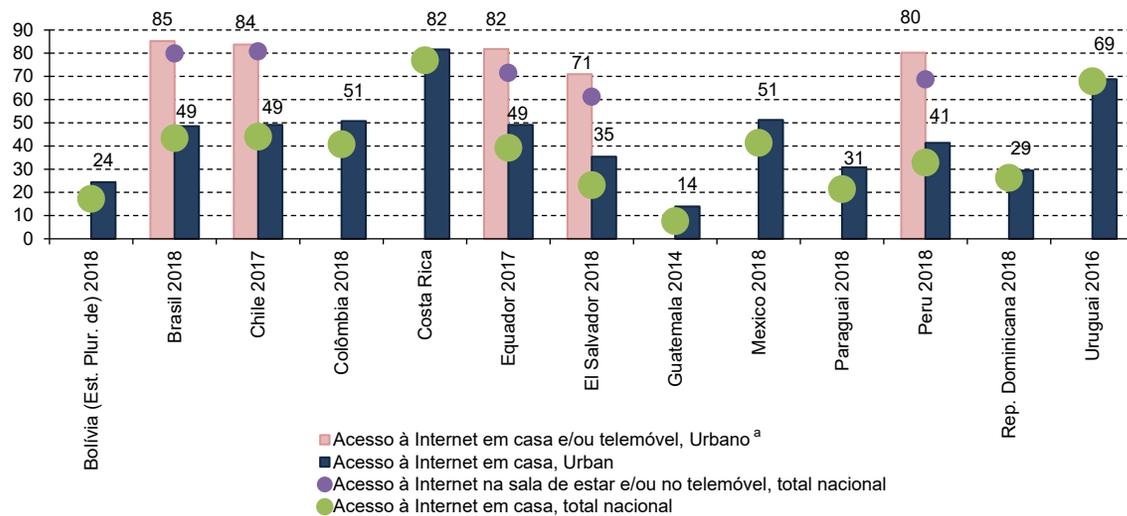
Outro antecedente relevante para a inclusão digital da população é o desempenho escolar alcançado em cada país. Juntamente com os importantes avanços em termos de acesso e escolaridade, persistem dificuldades em relação aos níveis de evasão escolar e conclusão do ciclo, sobretudo no Ensino Médio e nos estratos sociais com rendas mais baixas. Em 2017, 75% da população de estratos de baixo rendimento e com 25 anos ou mais de idade não chegava a terminar o Ensino Médio (33,8% sem Ensino Fundamental concluído e 41,5% sem Ensino Médio completo). Os números variam de maneira significativa entre os quatro países do estudo. As taxas de conclusão do Ensino Médio para jovens de 20 a 24 anos em 2016 atingiram 87% no Chile, 74% no Brasil, 59% na Costa Rica e 41% no Uruguai.

Fonte: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), *Panorama Social da América Latina 2018* (LC/PUB.2019/22-P/Rev.1). Publicação das Nações Unidas, Santiago.

Outro aspecto relevante em relação aos dados sobre infraestrutura digital e conectividade é que, apesar do progresso, ainda existe uma lacuna significativa em termos de localização residencial, pois domicílios de zonas rurais apresentam um nível de acesso muito menor (Patiño, Poveda, & Martínez, 2018). Por exemplo, na América Latina, um habitante das áreas urbanas tem entre 15 e 41 pontos percentuais a mais de possibilidades de se conectar à Internet do que um da área rural (Galperín, 2016). Em termos gerais, comunidades distantes de grandes centros urbanos tendem a estar em desvantagem em termos de acesso a serviços públicos, de saúde, transporte, variedade de

empregos a que podem ter acesso e, certamente, em termos educacionais. É nesse sentido que as tecnologias podem fazer uma diferença substancial em termos de qualidade de vida para todos que as habitam. Como mostram os dados do *Panorama Social da América Latina 2018* (CEPAL, 2019), a conectividade das famílias nas áreas urbanas é, em média, seis vezes maior do que nas zonas rurais, embora existam grandes diferenças entre os países (ver gráficos 4 e 5). Vários deles apresentam um acesso à conectividade muito precário nas zonas rurais, como é o caso do Estado Plurinacional da Bolívia, Guatemala e Peru, com menos de 5% da população rural com acesso à Internet em casa. Por outro lado, os dados ilustram como a conectividade móvel entrou nos domicílios em zonas rurais do Brasil, Chile, Equador, El Salvador e Peru.

Gráfico 4
América Latina (13 países): pessoas com acesso à Internet em casa e Internet no celular,
segundo a população total e áreas urbanas, por volta de 2016^a
(Em porcentagens)



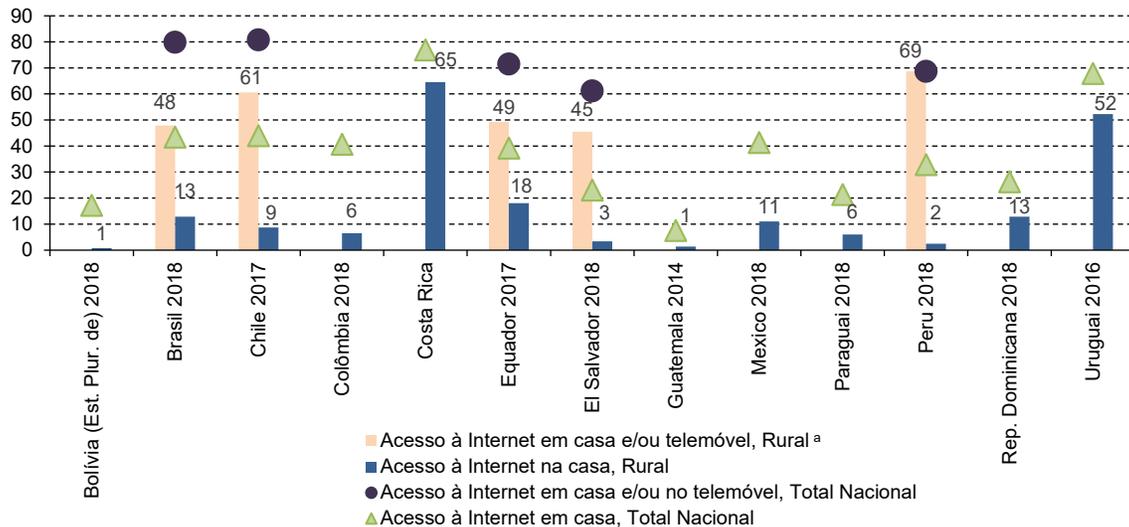
Fonte: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, com base no Banco de Dados de Pesquisas Domiciliares (BADEHOG).

^a Para Chile, Equador, El Salvador e Peru, o acesso à Internet inclui a conexão por meio de dispositivos móveis (Internet WiFi, *smartphones* e outros). Para o Brasil, a conexão domiciliar corresponde ao computador ou televisão.

Entre as crianças e os adolescentes conectados à Internet, nos quatro países que fazem parte da pesquisa TIC Kids Online na América Latina, a maioria acessa a Internet por telefone celular: entre 83% e 91% dos usuários destes países realizam acesso móvel (ver gráfico 6). No Chile e no Uruguai, o acesso via computador também é bastante expressivo (72% e 82%, respectivamente, acessam por este meio).

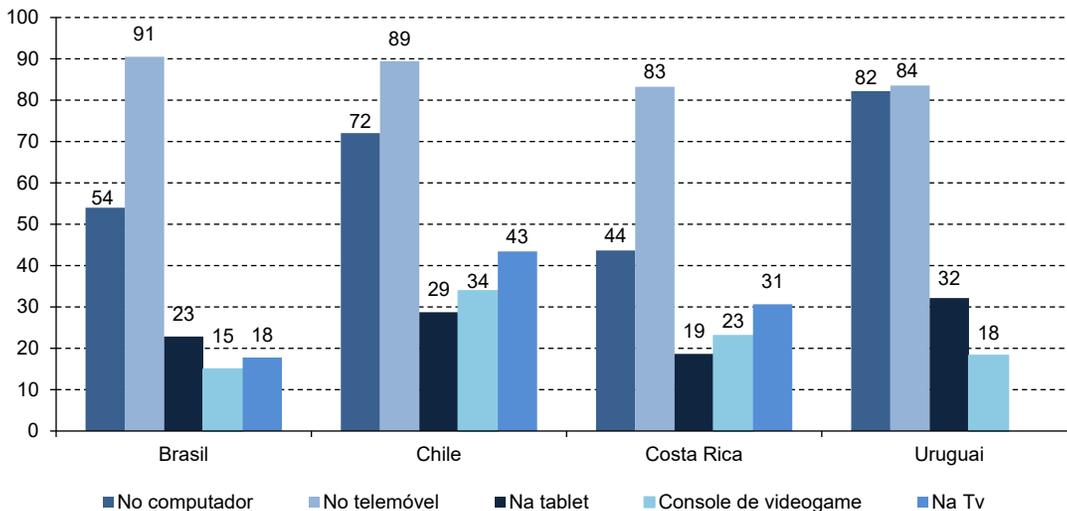
As desvantagens do acesso móvel em relação ao fixo estão associadas aos tipos de usos; isto é, para qual finalidade o *smartphone* é utilizado. Neste sentido, as evidências mostram que os usos são para comunicação e socialização, principalmente nas redes sociais (Pearce & Rice, 2013), mas que são limitados para outras atividades que podem ser realizadas com um computador. Assim, indicam que a probabilidade de transição para o uso de um computador é baixa para usuários de Internet exclusivamente por meio do celular, a menos que haja necessidade de demandas educacionais ou de trabalho (Pavez & Correa, 2019).

Gráfico 5
América Latina (13 países): pessoas com acesso à Internet em casa e Internet no celular, segundo a população total e as áreas rurais, por volta de 2016^a
(Em porcentagens)



Fonte: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, com base no Banco de Dados de Pesquisas Domiciliares (BADEHOG).
^a Para Chile, Equador, El Salvador e Peru, o acesso à Internet inclui a conexão por meio de dispositivos móveis (Internet WiFi, smartphones e outros). Para o Brasil, a conexão domiciliar corresponde ao computador ou televisão.

Gráfico 6
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: meios de acesso à Internet de crianças e adolescentes que acessam a Internet (2016-2017)
(Em porcentagens)



Fonte: Pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

De qualquer forma, o acesso à Internet por meio do celular provou ser uma porta de entrada para populações excluídas com menos possibilidades de acesso, incluindo crianças e adolescentes. Esses avanços, sem dúvida, tornam mais complexa a medição e a análise dos dados, pois é extremamente relevante não apenas saber o que se acessa, mas também de onde, o que significa essa mobilidade de

conexão e que possibilidades de interação e aproveitamento real das potencialidades da Internet implicam quando combinadas com o acesso a computadores ou *notebooks*. O capítulo II deste documento avançará na análise dos novos desafios de acesso que surgem em relação à comunidade de usuários. Isto nos obriga a rever políticas públicas e agendas digitais e a abordar as mudanças que envolvem conceitos que antes eram dados como garantidos, como acesso, dispositivo e conteúdo, além de reconhecer os avanços e desafios de ser parte de uma sociedade da informação e comunicação que segue avançando com passos imprevisíveis.

D. Políticas públicas e inclusão digital na infância e adolescência

A cultura digital, com o seu dinamismo e a sua permeabilidade —resultado da convergência de plataformas e da crescente mobilidade digital— obriga as políticas públicas a acompanhar como crianças e adolescentes estão sendo preparados para enfrentar estes contextos novos e em constante transformação. Ainda mais porque as modalidades de acesso e uso das plataformas digitais representam uma oportunidade para desenvolver competências que vão além da educação formal. Portanto, para aproveitar as oportunidades apresentadas pelas tecnologias, é necessário avaliar a pertinência das competências que estão sendo promovidas entre crianças e adolescentes¹. Isso também responde à crescente necessidade de incluir nas salas de aula a capacitação de cidadãos participantes de uma sociedade que enfrenta desafios ligados a mudanças na economia, transformações culturais e oportunidades digitais (PISA, 2018). Neste contexto, a educação tem sido descrita como um elo fundamental para a integração e a mobilidade social (UNESCO, 2014; CEPAL, 2010 e 2019), uma vez que existe um impacto direto sobre os estudantes que adquirem ferramentas e experiências para lidar com as tecnologias, o que afeta a longo prazo os seus processos educativos, sociais e de participação (Alderete & Formichella, 2016).

Diante das necessidades que surgiram com o estabelecimento das tecnologias digitais, os países da região procuraram responder a partir da elaboração de Estratégias nacionais com marcos para desenvolvimento digital (ENMDD), como é o caso dos instrumentos de planejamento. Por meio deles foram estabelecidas prioridades de ação com uma visão de médio e longo prazo para, entre outras coisas, articular o trabalho de diferentes campos de política pública e mobilizar recursos para a transformação digital da sociedade em geral (Velásquez, no prelo). De forma concreta, assumiram o formato de estratégias, agendas, políticas ou planos.

Um dos esforços regionais que têm sido impulsionados desde 2000 é a Agenda Digital para a América Latina e o Caribe (eLAC), que promove o desenvolvimento do ecossistema digital nos países da região por meio de um processo de integração e cooperação regional², fortalecendo políticas digitais que promovam o conhecimento, a inclusão e a equidade, assim como a inovação e a sustentabilidade ambiental. Essa agenda estabelece objetivos ligados à formação de capital humano, à produtividade, à educação, à igualdade de gênero, entre outros. Neste contexto, procurou-se garantir a partir das políticas públicas não apenas o acesso à tecnologia, mas também o empoderamento dos usuários, especialmente em populações mais excluídas e em espaços onde o Estado deve desempenhar um papel (Patiño, Poveda, & Martínez, 2018).

¹ É necessária uma consideração especial para estudantes adolescentes de 15 anos, uma vez que se observa um ponto de interrupção em termos de habilidades. Isto porque a tendência indica que nesta idade são tomadas decisões relevantes em termos educacionais e que o desenvolvimento de competências digitais terá um impacto significativo no seu futuro (OCDE, 2017).

² Para mais informações, consulte [on-line] <https://www.cepal.org/es/proyectos/elac2020>.

Desde 2012, existe a Conferência de Ciência, Inovação e Tecnologias de Informação e Comunicação como um órgão subsidiário da CEPAL, cujos objetivos são “promover o desenvolvimento e a melhoria das políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação e aquelas relacionadas ao avanço da sociedade da informação e do conhecimento”³. No âmbito da Conferência, várias versões de uma Agenda Digital para a América Latina e o Caribe foram construídas; a mais atual é a de 2020 (eLAC2020).

A agenda eLAC2018 tinha um objetivo específico na área educacional⁴ que se referia à necessidade de avançar no uso das TIC na educação, com uma reavaliação dos sistemas educacionais à luz desse novo contexto e uma capacitação da comunidade educativa. Na avaliação dos avanços das políticas digitais em educação nesta agenda destaca-se que “... é importante continuar avançando na integração equilibrada das dimensões de infraestrutura, apropriação, recursos e inovação. Em vários países persistem as desigualdades de conectividade em centros educacionais por conta da localização geográfica e do nível socioeconômico.” (CEPAL, 2018, pag. 11). No relatório, destaca-se que 12 países da região teriam políticas, programas ou projetos que abrangem dimensões de apropriação e cultura digital, além de fornecer recursos digitais e infraestrutura às escolas (CEPAL, 2018⁵). A nova agenda eLAC2020, aprovada em 2018, incorpora também um objetivo na área educacional, na qual se destaca a necessidade de avançar na incorporação das competências digitais e no pensamento computacional e digital dentro dos currículos.

Ao analisar as estratégias de desenvolvimento digital realizadas nacionalmente em 15 países da região, observa-se que quase todas mencionam a educação e “reconhecem a importância de gerar processos de intervenção por meio dos quais se desenvolvam competências digitais (15 de 15) e competências para o trabalho (14 de 15). Mais especificamente, alguns países associam o desenvolvimento destas intervenções com a evolução do Ensino Técnico (5 de 15) e do Ensino Superior (6 de 15), enquanto outros o veem ao longo da vida escolar e sublinham o interesse pela gestão das implicações do desenvolvimento digital no Ensino Infantil (2 de 15), Ensino Fundamental (4 de 15) e Ensino Médio (4 de 15)” (Velásquez, no prelo, pág. 66).

Além disso, a necessidade de melhorar a infraestrutura da escola do ponto de vista da conectividade é mencionada repetidamente. Em relação ao uso das TIC no ambiente escolar, destaca-se a necessidade de avançar no desenvolvimento de abordagens pedagógicas e na incorporação de conteúdos para a aprendizagem digital (11 de 15). “Por sua vez, em cerca de metade dos países, prioriza-se a integração física das TIC na sala de aula e em outros espaços de gestão escolar (7 de 15); e a formação de educadores (8 de 15)” (Velásquez, no prelo, pág. 66).

As políticas educativas relacionadas à integração digital na sala de aula começaram de forma incipiente em alguns países da região no final da década de 80. Até meados dos anos 90, as principais iniciativas na América Latina tinham como propósito geral melhorar os resultados de ensino e aprendizagem dentro das escolas. Então, desde meados dos anos 90, as iniciativas de integração das TIC na educação começaram a priorizar o objetivo de dar aos alunos acesso a equipamentos, com atenção especial aos grupos de menor nível socioeconômico como estratégia de nivelamento de oportunidades e equidade.

³ Dado retirado do site disponível [on-line] <https://www.cepal.org/es/organos-subsidiarios/conferencia-ciencia-innovacion-tecnologias-la-informacion-comunicaciones>.

⁴ Objetivo 14: Incorporar ou fortalecer o uso das TIC na educação e promover o desenvolvimento de programas que incluem formação de professores, novos modelos pedagógicos, criação, adaptação e intercâmbio de recursos educativos abertos, gestão das instituições educativas e avaliações educativas.

⁵ Para obter mais informações, consulte CEPAL (2018), *Monitorização da Agenda Digital para a América Latina e o Caribe eLAC2018*. LC/TS.2018/29, Publicação das Nações Unidas.

No início dos anos 2000, com a disseminação da Internet, começaram a surgir os portais educacionais como uma ferramenta de apoio e incentivo ao uso das TIC na educação. Numa primeira etapa, concentraram-se na produção de recursos educacionais digitais para professores e alunos e, em seguida, desempenharam funções de suporte em vários sistemas de comunicação entre comunidades de professores (Pavez, 2014b). A nível regional, em 2004, é formada a Rede Latino-Americana de Portais Educacionais (RELPE), que inclui 19 países da região. A RELPE procura disponibilizar recursos digitais para estudantes, famílias e professores para apoiar os processos de ensino e aprendizagem (Brunner, 2003, citado por Pavez, 2014b). No entanto, a produção de recursos digitais não é uma alta prioridade em todos os países da América Latina, ao contrário do que acontece na Europa (Vacchieri, 2013).

Em 2002, a UNESCO cunhou o termo Recursos Educacionais Abertos (REA) e, uma década depois, publicou a Declaração REA de Paris 2012, que pede aos governos que promovam a sua produção. Hoje, como resultado do aumento crescente dos REA, é cada vez mais necessário gerar padrões de qualidade para os usuários no uso e desenvolvimento destes recursos, uma vez que estes só constituirão uma contribuição na medida em que os usuários obtenham autonomia de uso, apropriação de conteúdos e redução de desigualdades no acesso (Hinojosa, 2017).

Paralelamente, desde meados da década de 2000, houve uma tendência de fornecimento de computadores portáteis aos alunos, seguindo o modelo de “um computador por aluno” desenvolvido nos Estados Unidos, no qual os dispositivos foram projetados especificamente para uso no ambiente escolar (Sunkel, Trucco, & Espejo, 2014). Esta tendência vem perdendo força nos últimos anos devido às mudanças provocadas pelo acesso a equipamentos móveis de baixo custo e ao fato de se ter começado a olhar com maior interesse para o desenvolvimento de competências para a era digital.

Em resumo, é possível estabelecer que as políticas digitais na região se concentraram no setor da educação como ator fundamental para promover o desenvolvimento de competências digitais (contexto que será analisado no capítulo III). No entanto, é importante avançar em direção a políticas mais abrangentes, com uma abordagem mais ampla, em que a formação e a potencialização das capacidades das novas gerações para aproveitarem as oportunidades do mundo digital não sejam responsabilidades apenas do sistema educacional, mas também da sociedade como um todo, incluindo o setor privado que administra as principais plataformas da Internet. O mundo on-line e off-line estão intrinsecamente ligados; portanto, e como resultado da convergência de meios e conteúdos, isto implica levar em consideração a mobilidade e interatividade, o que é muito relevante para analisar o funcionamento da ecologia digital de crianças e adolescentes (ver capítulo II).

Outro ponto central é a necessidade de conscientizar que a participação na era digital, bem como a oportunidade de desenvolver habilidades que permitam navegá-la, possibilita uma vida plena em relação a direitos e cidadania. Portanto, pensar em competências que servem apenas para o desenvolvimento formativo ou para a educação é algo limitado, uma vez que não atende à exigência de capacidades digitais para áreas mais amplas, como aquelas relacionadas à cidadania, ao exercício de direitos e ao alcance de necessidades informativas e comunicacionais, entre outras (como será abordado no capítulo IV).

Por fim, em um contexto de desigualdade tanto dentro de um determinado país como entre países da região, é preocupante que as evidências indiquem que uma mudança geracional não fará com que as desigualdades digitais sejam superadas, mas, sim, persistirão no tempo (ITU, 2018). Em outras palavras, uma criança em um ambiente socialmente desfavorecido e sem acesso a estes recursos e oportunidades, continuará em desvantagem. É importante que todos e todas estejam habilitados para fazer parte desta era digital e que contem com ferramentas e habilidades de autocuidado para enfrentar os riscos que podem surgir ao longo do caminho (ver capítulo V).

E. Bibliografía

- Alderete, M. e M. Formichella (2016), "Efecto de las TIC en el rendimiento educativo: el Programa Conectar Igualdad en la Argentina", *Revista CEPAL* n.º 119 (LC/G.2683-P), Publicação das Nações Unidas, Santiago do Chile.
- Carrasco, A. e L. Flores (2019), *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, Santiago do Chile, março. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe) (2019), *Panorama Social de América Latina 2018* (LC/PUB.2019/22-P/Rev.1), Publicação das Nações Unidas, Santiago do Chile.
- ____ (2018), *Monitoreo de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe eLAC2018*, LC/TS.2018/29, Publicação das Nações Unidas, Santiago do Chile.
- ____ (2011), *Panorama Social de América Latina 2010* (LC/G.2481-P), Publicação das Nações Unidas, Santiago do Chile.
- CEPAL/UNICEF (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe / Fundo das Nações Unidas para a Infância) (2014), "Derechos de la infancia en la era digital", *Boletín Desafíos* n.º 18, Publicação das Nações Unidas.
- Galperín, H. (2016), "La brecha digital en América Latina: evidencia y recomendaciones de política a partir de encuestas de hogares", apresentado na Conferência CPRLATAM, junho de 2016, Cidade do México.
- GSMA (2017), *The Mobile Economy 2017*. Disponível [on-line] <https://www.gsma.com/r/mobileeconomy/>.
- Hinostroza, E. (2017), "TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe", *Policy Papers UNESCO*. Montevideu.
- ITU (2018), *Measuring the Information Society Report*. Geneva: International Telecommunication Union.
- Livingstone, S., G. Mascheroni e E. Staksrud (2015), *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. Londres, Reino Unido, EU Kids Online.
- Mekki, K. et al (2019), "A comparative study of LPWAN technologies for large-scale IoT deployment", *ICT Express*, 5(1).
- Napoli, P. e J. Obar (2014), "The emerging mobile internet underclass: A critique of mobile internet access", *The Information Society*, 30.
- OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) (2017), "Do socio-economic disparities in skills grow between the teenage years and young adulthood?", *Adult Skills in Focus #5*. Disponível [on-line] https://www.oecd-ilibrary.org/education/do-socio-economic-disparities-in-skills-grow-between-the-teenage-years-and-young-adulthood_3c7dc862-en.
- ____ (2013), *Mejores competencias, mejores empleos, mejores condiciones de vida: Un enfoque estratégico de las políticas de competencias*, OCDE.
- Patiño, J., L. Poveda e A. Martínez (2018), *Monitoreo de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe eLAC2018* (LC/TS.2018/29), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Publicação das Nações Unidas, Santiago do Chile.
- Pavez, I. (2014a), *The Latinas' internet: meanings and practices in the everyday lives of disadvantaged migrant women in London*. PhD thesis, The London School of Economics and Political Science (LSE). Disponível [on-line] <http://etheses.lse.ac.uk/982/>.
- ____ (2014b), "Derechos de la Infancia en la era de Internet. América Latina y las nuevas tecnologías", *Serie Políticas Sociales* n.º 210 (LC/L.3894). Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Publicação das Nações Unidas, Santiago do Chile.
- Pavez, I. e T. Correa (2019), "I don't use the internet: Exploring perceptions, experiences and practices among mobile-only and hybrid internet users", apresentado na 69th International Communication Association Conference, Washington DC., Estados Unidos, maio.
- Pearce, K. e R. Rice (2013), "Digital divides from access to activities: Comparing mobile and personal computer internet users", *Journal of Communication*, 63(4).
- PISA (2018), *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OCDE.

- Rojas, E. e L. Poveda (2018), *Estado de la banda ancha en América Latina y el Caribe* (LC/TS.2018/11), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Publicação das Nações Unidas, Santiago do Chile.
- Sunkel, G., D. Trucco e A. Espejo (2014), *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional* (LC/G.2607-P), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Publicação das Nações Unidas, Santiago do Chile.
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) (2014), *Enfoque Estratégico sobre las TIC en Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago: Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe.
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) (2018), "Niños, niñas y adolescentes conectados: Informe Kids Online Uruguay".
- _____(1989), *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Disponível [on-line] <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>.
- Vacchieri, A. (2013), *Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadores y dispositivos móviles en los sistemas educativos*. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Buenos Aires.
- Velásquez, A. (no prelo), *Resultados del análisis de las estrategias nacionales de desarrollo digital. Presentación de avances de informe final*.

II. Modalidades de acesso material à Internet e a sua relação com competências e práticas digitais

*Patricio Cabello
Magdalena Claro
Matías Dodel*

A. Introdução

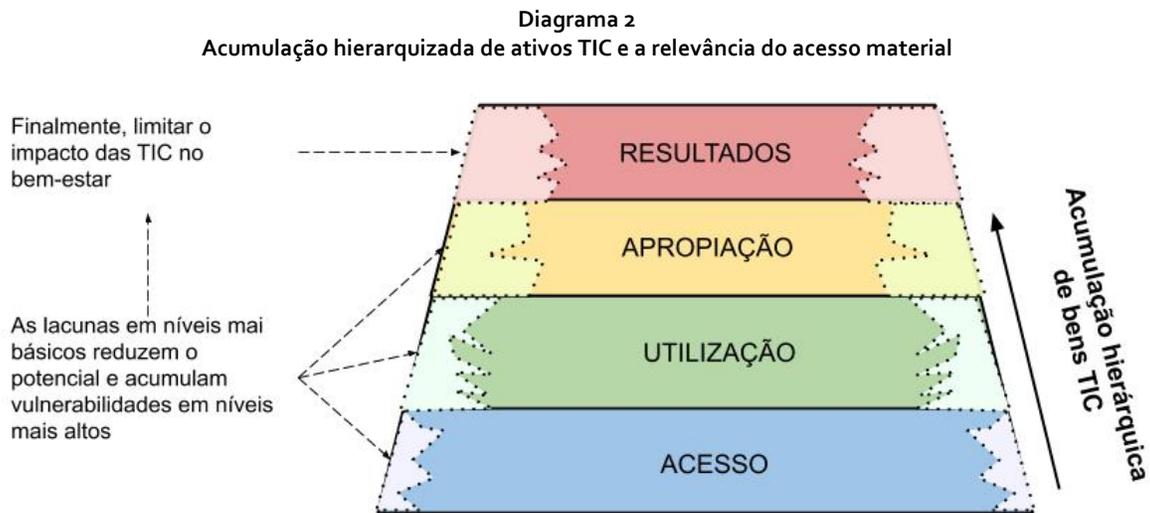
Dado o lugar central que as tecnologias digitais ocupam nas sociedades atuais, a forma como crianças e adolescentes acessam a Internet representa uma dimensão essencial para as políticas voltadas ao seu desenvolvimento e bem-estar (Livingstone, Carr, & Byrne, 2016) (ver diagrama 2 para consultar o lugar que o acesso ocupa no referencial teórico Kids Online). Contudo, a rápida massificação do acesso à Internet nos últimos anos, principalmente por meio de telefones celulares (como abordado no capítulo I), levou a uma redução do interesse das agendas públicas no mundo por um tipo de acesso à rede denominado aqui de acesso material; a situação é compreensível nesse contexto em que o acesso material, bem como outros aspectos básicos relacionados com o desenvolvimento e a desigualdade, foi, em termos gerais, superado. A preocupação nesses países tende a focar em níveis mais avançados de inclusão, como as desigualdades de usos, habilidades e resultados concretos, de forma que se assume a ideia de que a motivação para usar estas tecnologias explica mais o acesso material do que os recursos disponíveis e condições econômicas (Büchi, Just, & Latzer, 2016; van Deursen & Helsper, 2017; Selwyn, 2010; van Dijk & van Deursen, 2014).

No entanto, nos países em desenvolvimento, e particularmente na América Latina, um continente marcado pela desigualdade, ainda existem lacunas consideráveis no acesso material ao mundo digital (Ayanso, Cho, & Lertwachara, 2014; Third *et al.*, 2017), que são fundamentais no pressuposto de que certas formas de acesso podem ter um maior potencial e podem permitir o aproveitamento das oportunidades de participação na sociedade digital (Mascheroni & Olafsson, 2016;

Araujo & Reinhard, 2019). Pesquisas recentes indicam que as desigualdades no acesso material têm consequências concretas nas oportunidades da sociedade digital e no bem-estar das pessoas (van Deursen & van Dijk, 2019). Além disso, essas pesquisas sugerem que as condições de acesso a tecnologias diversas e atualizadas é a origem de novas desigualdades ligadas ao acesso material.

Esse capítulo parte do princípio de que o acesso material constitui uma dimensão mais complexa do que simplesmente ter ou não uma conexão no domicílio e que está relacionado à possibilidade de acesso a partir de diferentes pontos e por meio de vários dispositivos. Neste sentido, a ideia que surge é a de que existe uma relação entre as modalidades de acesso material à Internet e outros níveis de apropriação e de participação na sociedade digital. Essas modalidades de acesso têm, simultaneamente, relação direta com as condições materiais de vida de crianças e adolescentes, de acordo com o proposto pelo referencial teórico Kids Online (ver diagrama 1).

O que se propõe é que, para o exercício da cidadania digital plena, entendida como a participação em diversas oportunidades on-line (ver capítulo IV deste relatório para uma revisão detalhada do conceito de cidadania digital), os indivíduos necessitam de uma série de acessos sucessivos e sequenciais que, necessariamente, estão baseados no acesso material. Então, dependendo da qualidade desse acesso, eles poderão passar para outros níveis de inclusão digital, tais como os usos, as habilidades e os resultados concretos. Dessa forma, as defasagens em um nível têm impacto na conquista dos seguintes (Selwyn, 2010; van Dijk & van Deursen, 2014), o que revela a importância de se concentrar em um entendimento mais profundo das causas e consequências das desigualdades do acesso material. A articulação dos diferentes níveis de acesso está resumida no diagrama 2.



Fonte: Dodel (2015), com base em Selwyn (2004, 2010) e Sunkel, Trucco, & Möller (2010).

Questionar a ideia de que o problema de acesso foi superado é particularmente relevante no contexto de alguns discursos midiáticos que construíram a imagem de uma infância e uma adolescência totalmente conectadas e representadas pela figura do “nativo digital” (Prensky, 2001). Embora essa ideia tenha sido questionada em vários estudos (Bayne & Ross, 2011; Gallardo-Echenique *et al.*, 2015; Palma, 2019), ela continua permeando a opinião pública e o discurso das políticas de acesso digital.

Neste contexto, foi desenvolvida uma análise exploratória comparativa entre Chile, Brasil, Costa Rica e Uruguai, procurando entender, primeiramente, as modalidades de acesso material existentes para crianças e adolescentes nesses países; depois, investigar a relação entre essas modalidades de

acesso e as habilidades e oportunidades de participação na sociedade digital. Por fim, investiga-se as diferenças sociodemográficas existentes nessas formas de acesso.

B. Modalidades de acesso existentes para crianças e adolescentes no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai

As pesquisas Kids Online na América Latina têm sido a fonte de informação sobre locais e dispositivos de conexão nos quatro países, o que possibilitou o entendimento sobre as modalidades de acesso digital existentes para crianças e adolescentes. Foi realizado um procedimento de análise organizado em duas etapas. Na primeira, para cada país, foram realizadas duas análises de classes latentes (LCA)⁶ de maneira distinta para dispositivos e locais de acesso. Na segunda etapa, foram criados grupos utilizando as classes construídas para combinar o lugar principal de acesso e principal dispositivo de acesso em cada país.

Na primeira etapa (ver tabela 1), nos quatro países, foram formados dois grupos para cada dimensão de acesso explorada (local e dispositivo). Em relação aos dispositivos, a LCA apontou a existência de dois grandes grupos em cada país, que denominamos de principalmente por multidispositivo (M) e com maior predominância do celular (C). Enquanto que, em relação ao local, nos quatro países o LCA distinguiu dois grupos em termos gerais: um chamado de locais variados (LV) e outro mais focado no domicílio (D)⁷.

Tabela 1
Formação de classes latentes para dispositivo e lugar de acesso
(Em porcentagens)

Dispositivo	Brasil		Chile		Costa Rica		Uruguai	
	M	C	M	C	M	C	M	C
PC	68	26	74	41	42	14	81	32
Notebook	68	16	73	52	54	21	82	69
Celular	96	89	93	88	95	79	92	82
Tablet-iPad	46	12	52	23	38	11	53	27
Console de videogame	38	4	68	25	60	9	47	10
TV ou smartTV	41	6	91	31	61	19	*	*
Local	LV	D	LV	D	LV	D	LV	D
Escola	65	18	81	36	79	32	81	54
Casa	92	81	99	92	99	82	96	78
Casa de amigos ou parentes	97	72	88	52	92	32	82	30
Lugar público	41	15	84	11	88	3	65	7
A caminho de algum lugar	85	10	85	10	78	4	71	6

Fonte: Elaboração própria.

Nota: Neste caso, o acesso por meio de uma smartTV não foi consultado.

⁶ A análise de classes latentes é uma técnica estatística que permite identificar as relações entre variáveis observadas, presumindo que a estrutura de relações subjacentes é explicada por uma variável latente categórica (não observada). Essa técnica permite construir grupos de casos que são parte de uma tendência relativa a um conjunto de variáveis (Monroy, Vidal, & Saade, 2010).

⁷ A edição em português do relatório adotou a tradução do conceito de "ubiquidade" para "locais variados" nas modalidades. No original em espanhol, os termos usados foram: *multi-dispositivo (M)*, *celular (C)*, *ubicuo (U)* e *hogar (H)*.

No entanto, esta nomenclatura global esconde diferenças importantes para cada país, com algumas exceções notáveis. No caso do Uruguai, por exemplo, mais da metade das crianças e adolescentes nos dois grupos de locais de acesso conectam-se à Internet em ambientes escolares. Além disso, os níveis médios de acesso à Internet na escola, nos dois grupos uruguaios, são maiores ou semelhantes aos dos grupos do acesso dos locais variados nos outros países. Essa particularidade uruguaia em termos de expansão e equidade digital no acesso à Internet na escola deve-se, em grande parte, às políticas associadas ao Plano Ceibal.

Outro dado importante é a alta proporção que o *notebook* alcança nos dois grupos de dispositivo de acesso, tanto no Chile como no Uruguai (mais da metade nos dois casos). Isso também é relevante, pois pode ser o reflexo das políticas que, de maneiras diferentes nos dois países (ver capítulo III), promovem o uso e o acesso a este tipo de dispositivos em ambientes escolares.

Quando reunidas, as classes encontradas permitem construir modalidades de acesso combinando a classe principal do local de acesso e àquela do dispositivo. Assim, quatro modalidades são formadas para cada país, que denominamos: Domiciliar por celular (DC), Domiciliar por multidispositivo (DM), Locais variados por celular (LVC) e Locais variados por multidispositivo (LVM) (consultar tabela 2).

Tabela 2
Modalidades de acesso material

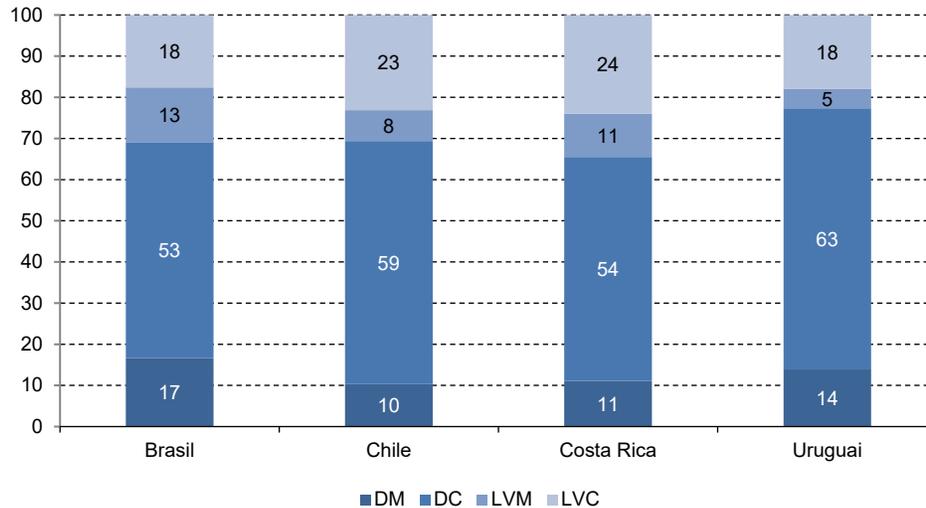
		Dispositivo de acesso	
		Celular	Multidispositivo
Lugar de acesso	Domicílio	Domiciliar por celular (DC)	Domiciliar por multidispositivo (DM)
	Locais variados	Locais variados por celular (LVC)	Locais variados por multidispositivo (LVM)

Fonte: Elaboração própria.

Por Domiciliar por celular (DC) entende-se o grupo cujo acesso ocorre principalmente em casa e por meio do celular. Assume-se, neste capítulo, que se trata da modalidade de acesso que apresenta as maiores restrições, pois trata de dispositivos com um conjunto de recursos específicos, utilizados num contexto em que todo o seu potencial não se manifesta; ou melhor, não traz as vantagens da mobilidade e permanecem as desvantagens em comparação com outros dispositivos não móveis, já amplamente pesquisados (ver Myong-Hee, 2017; Napoli & Obar, 2016). Por outro lado, o Domiciliar por multidispositivo (DM) designa o grupo daqueles que acessam principalmente em casa, mas têm acesso a uma multiplicidade de dispositivos, como computadores, *tablets*, celulares e *smartTV*. Em seguida, a modalidade Locais variados por celular (LVC) se refere ao grupo que acessa de vários locais, mas o seu acesso é realizado principalmente por meio de um celular. Por último, encontra-se a modalidade de acesso Locais variados por multidispositivo (LVM), que também inclui o acesso de vários locais por meio de vários dispositivos.

Como mostra o gráfico 7, há uma tendência semelhante nos quatro países, em que o modo de acesso mais difundido é o realizado em casa por meio de um celular (DC) e o menos frequente é o modo Locais variados por multidispositivo (LVM), em que crianças e adolescentes acessam de vários lugares e por meio de vários dispositivos. Por outro lado, as modalidades Locais variados por celular (LVC) e Domiciliar por multidispositivo (DM), embora não sejam as menos frequentes, representam menos de um quarto em todos os países. Esse resultado demonstra experiências de acesso diferentes entre os quatro países estudados, cujas consequências —em termos de oportunidades e habilidades que cada uma possibilita— tornam-se fundamentais para a análise.

Gráfico 7
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: predominância de modalidades de acesso material
de crianças e adolescentes usuários de Internet
(Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Por outro lado, como mostra a tabela 3, as características destes grupos em termos de variáveis sociodemográficas, habilidades e participação digital são diferentes. Todas as diferenças encontradas são significativas ($p < 0,05$). Em termos de idade, as médias de duas modalidades (Locais variados por multidispositivo e Locais variados por celular) são, em geral, mais altas nos quatro países, representando uma passagem entre algumas modalidades e outras, o que está associado principalmente à possibilidade de uso autônomo, o que naturalmente aumenta no final da adolescência.

Em relação às competências digitais, percebe-se que a modalidade Locais variados por multidispositivo aparece em cada país com uma média mais alta no indicador de autodeclaração de competências digitais, o que no caso do Brasil e do Chile também é compartilhada com a modalidade Locais variados por celular. Em contrapartida, nos quatro países, a modalidade Domiciliar por celular apresenta a média mais baixa na autodeclaração de competências digitais. Da mesma forma, o índice de participação na sociedade digital gera médias mais altas na modalidade Locais variados por multidispositivo em todos os países e as médias mais baixas são registradas nas modalidades domiciliares, especialmente na Domiciliar por celular.

Em relação às diferenças por nível socioeconômico, os quatro países mostram diferenças significativas, indicando que o baixo NSE é caracterizado por apresentar principalmente o acesso pela modalidade Domiciliar por celular, enquanto as modalidades de locais variados (por celular e por multidispositivo) aparecem significativamente mais acentuadas nos grupos médios e altos. Isso reflete a segmentação socioeconômica dos tipos de acesso disponíveis, que estruturam o acesso desigual a bens e serviços na América Latina em geral.

Tabela 3
Médias de habilidades, participação na sociedade digital e idade, segundo modalidade de acesso material
(Em porcentagens)

País	Modalidade de acesso	Competências digitais	Participação na sociedade digital ^a	Idade	NSE baixo	NSE médio	NSE alto	Masculino	Feminino
Brasil	DM	7,2	77,7	12,7	9	16	29	13	20
	DC	6,9	55,3	13,1	70	53	26	54	51
	LVM	9,6	108,3	14,2	4	11	31	12	14
	LVC	9,7	88,4	14,6	17	20	14	20	15
Chile	DM	7,2	79,6	12,1	9	11	11	14	7
	DC	6,9	73,9	12,4	67	58	49	58	61
	LVM	8,5	113,1	13,9	5	8	11	8	7
	LVC	8,4	100,5	14,4	19	23	30	21	26
Costa Rica	DM	6,9	150,8	12,4	4	8	20	16	6
	DC	5,3	103,3	12,0	68	60	39	52	56
	LVM	8,3	180,6	14,1	2	6	22	14	7
	LVC	7,4	148,8	13,8	26	26	20	18	30
Uruguai	DM	8,5	30,0	12,2	9	15	21	15	12
	DC	7,2	21,2	12,2	72	63	46	64	63
	LVM	9,2	43,9	13,7	4	4	9	5	4
	LVC	8,8	33,8	14,0	15	18	24	15	21

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

^a O índice de participação na sociedade digital não foi padronizado para os quatro países.

Em relação ao sexo, três países apresentam diferenças significativas —ainda que, em geral, sejam muito pequenas em relação à modalidade de acesso— enquanto no Uruguai essas diferenças não são observadas. No Brasil, a diferença entre meninos e meninas é marcada por uma proporção maior de meninas que acessam a modalidade Domiciliar por multidispositivo e uma proporção maior de meninos que acessam a modalidade Locais variados por multidispositivo. No Chile, os meninos acessam mais do que as meninas por meio da modalidade Domiciliar por multidispositivo, enquanto as meninas acessam numa proporção maior do que os meninos por meio da modalidade Locais variados por celular. Por último, na Costa Rica, as meninas acessam mais do que os meninos por meio das modalidades Domiciliar por celular e Locais variados por celular, enquanto os meninos o fazem mais que as meninas nas modalidades Domiciliar por multidispositivo. Especificamente na modalidade Locais variados por multidispositivo, não se observam diferenças de gênero. Por fim, para além dessas diferenças pontuais, nota-se que a principal modalidade de acesso tanto para meninos como para meninas é a modalidade Domiciliar por celular.

C. Modalidades de acesso e variáveis sociodemográficas como elementos preditores de habilidades digitais e participação na sociedade digital

Para analisar o papel das modalidades de acesso na participação na sociedade digital e o desenvolvimento de competências digitais, foram construídos dois modelos de regressão linear. Para ambos os modelos são consideradas como variáveis preditoras: sexo, faixa etária, nível socioeconômico (três níveis homologados, embora calculados de maneira diferente em cada país) e as quatro modalidades de acesso construídas.

O primeiro modelo de regressão considera como variável dependente a variável construída para a progressão da Escada de Participação (Livingstone *et al.*, 2019). Esta medida baseia-se na abordagem de que determinadas atividades são mais difundidas e constituem os primeiros passos da participação na sociedade digital e outras são menos frequentes e são realizadas por crianças e adolescentes mais velhos. O Capítulo IV deste relatório traz uma análise mais aprofundada desse conceito e inclui uma visão descritiva detalhada das descobertas nos quatro países explorados.

Cabe destacar que, para obter uma medida efetiva para a presente análise e com o intuito de captar uma maior complexidade do fenômeno das práticas digitais, um indicador de participação na sociedade digital foi construído a partir das listas de variáveis e medidas em cada país, os quais variam em número (Brasil=16; Chile=23; Costa Rica=23; Uruguai=15). Para cada país foi atribuída uma pontuação correspondente à ordem inversa obtida na escala de participação; isto é, aquelas práticas com menos frequência obtêm pontuações mais altas, enquanto as atividades mais frequentes obtêm menos pontuação. Com isto, assume-se que, à medida que subimos a escada da participação na sociedade digital, também nos aproximamos de atividades que são menos frequentes e, portanto, fazem parte de um grupo cujas práticas parecem mais avançadas e claramente diversificadas entre assuntos (por exemplo, criar um blog, participar em grupos políticos pela Internet ou assinar uma carta na Internet, entre outros), enquanto que outras práticas difundidas não diferenciam com precisão entre os assuntos e, portanto, são consideradas menos relevantes para encontrar diferenças entre os usuários (por exemplo, ver vídeos ou tutoriais, usar uma rede social ou conversar on-line, entre outros). A simples soma das pontuações obtidas para cada prática constitui a pontuação de participação na sociedade digital. Note-se que outros estudos nesta linha constroem esse indicador exclusivamente com uma simples soma de atividades, o que pode ser eficaz para destacar algumas diferenças relevantes, mas é uma medida que não inclui a possibilidade de que as próprias atividades tenham em si mesmas características qualitativamente diferentes que afetam a sua medição conjunta (ver Cabello-Hutt, Cabello, & Claro, 2017; Livingstone & Haddon, 2009).

O segundo modelo considera como variável dependente ou de interesse a autodeclaração das competências digitais. Esta variável foi construída mediante uma soma simples das competências relatadas nos quatro países, que avalia cinco fatores: a) habilidades operacionais (saber salvar uma foto encontrada na Internet; definir opções de segurança numa rede social); b) habilidades de informação (confirmar se a informação na Internet é correta ou verdadeira; escolher termos de pesquisa apropriados); c) habilidades sociais digitais (reconhecer qual informação se deve evitar o compartilhamento na Internet; remover/excluir pessoas de uma lista de contatos); d) habilidades criativas (postar fotos on-line criadas pelo mesmo usuário; reconhecer tipos de licença e autorização de uso); e) habilidades móveis (saber como instalar um aplicativo num telefone móvel; acompanhar os custos de uso de aplicações móveis). Cabe ressaltar que se trata de um indicador que surge da autodeclaração e, portanto, está mais próximo da autossuficiência para a realização de atividades, constituindo somente uma variável *proxy* ou indireta das práticas digitais. As competências são medidas por meio dos dez itens, que apresentam leves variações por país como resultado de traduções e adaptações. No Chile, Uruguai e Costa Rica, é utilizada uma escala Likert de quatro graus.

1. Relação entre modalidades de acesso e participação na sociedade digital

Nesta seção, procura-se entender em que medida as diferentes modalidades de acesso podem influenciar os níveis de participação de crianças e adolescentes nos quatro países. Os resultados mostram que a modalidade Locais variados por multidispositivo antecipa positivamente os níveis de participação na sociedade digital, assim como a modalidade Locais variados por celular; no entanto, esta última possui um valor preditor menor que a primeira. Por sua vez, a modalidade Domiciliar por multidispositivo também prevê uma relação positiva, embora menos que as duas anteriores e, no caso do Brasil, não há relação preditora.

Por outro lado, a modalidade de acesso Domiciliar por celular utilizada como categoria de referência mostra um efeito inverso; isto é, pertencer a esse grupo torna mais provável ter uma baixa participação na sociedade digital. É importante considerar que a medida de uso incluída na análise dá mais peso às atividades que se realizam menos em cada país; portanto, esse resultado indica que crianças e adolescentes que acessam à Internet principalmente em casa e por telefone celular não só realizam menos atividades digitais em geral, como também apresentam poucas das atividades menos frequentes na população. Como será visto no capítulo IV, essas atividades são aquelas relacionadas com a Cidadania e Comunidade e com Educação e Aprendizagem, o que é preocupante na perspectiva do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes no ambiente digital.

Em relação às variáveis sociodemográficas, o nível socioeconômico está diretamente relacionado com as atividades que indicam o nível de participação na sociedade digital no Brasil e Costa Rica, mas não no Chile nem no Uruguai. No entanto, não se deve excluir que a variável do nível socioeconômico não cumpra um efeito indireto sobre a escala de participação, mediado pelas modalidades de acesso.

Em relação à idade, esta aparece como um elemento preditor nos quatro países, o que é esperado e coerente com os resultados de outros estudos e o comportamento de outras variáveis relatadas em outros capítulos deste relatório. Finalmente, o sexo está relacionado com os usos apenas no Brasil, onde os meninos obtêm valores ligeiramente mais altos na escala de participação do que as meninas. Isso poderia explicar as diferenças culturais no uso, algo que é necessário ser melhor explorado.

Tabela 4
Fatores sociodemográficos e modalidade de acesso como preditores de níveis de desenvolvimento na escala de participação na sociedade digital no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai

	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Sexo (ref. masculino)	,070**	-,033	-,028	,044
NSE médio	,138**	-,014	,173**	-,010
NSE alto	,169**	,013	,179**	-,045
Idade 11 a 12	,080**	,162**	,096*	,233**
Idade 13 a 14	,251**	,229**	,265**	,319**
Idade 15 a 17	,373**	,485**	,340**	,377**
Modalidade Domiciliar por multidispositivo	,173**	,053	,207**	,149**
Modalidade Locais variados por multidispositivo	,349**	,170**	,286**	,201**
Modalidade Locais variados por celular	,230**	,126**	,217**	,173**
R ² ajustado	,325	,230	,310	,213

*p<0,05; **p<0,001

Variável dependente: Participação na sociedade digital
Variável de referência para a modalidade de acesso: Domiciliar por celular

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

2. Relação entre modalidades de acesso e habilidades digitais

Nesta seção analisou-se em que medida as modalidades de acesso podem influenciar as competências digitais desenvolvidas por crianças e adolescentes nos quatro países analisados. Os resultados do modelo de regressão desenvolvido indicam que nos quatro países as duas modalidades de acesso de locais variados contribuem de maneira positiva para o desenvolvimento de habilidades, mas, ao

contrário da participação na sociedade digital em dois países (Chile e Uruguai), a influência parece ser um pouco maior na modalidade Locais variados por celular do que na Locais variados por multidispositivo. O resultado nestes países poderia ser explicado em parte pelas características do instrumento de medição, na medida em que os itens utilizados estão concentrados, sobretudo, nas atividades sociais on-line e, principalmente, as relacionadas com o uso de celulares.

Em relação às modalidades de acesso em casa, observam-se diferentes resultados por país e tipos de acesso. No caso da modalidade de acesso Domiciliar por multidispositivo, existe uma relação positiva com o desenvolvimento de competências digitais no Brasil, Costa Rica e Uruguai, enquanto no Chile essa relação não é significativa. Quanto aos que acessam à Internet em casa e por meio de um celular, observa-se que eles obtêm valores mais baixos nas suas competências digitais nos quatro países. Esse resultado é relevante, pois indica que o uso de celulares em casa não promove o desenvolvimento das habilidades digitais medidas neste estudo e, portanto, crianças e adolescentes que têm este tipo de acesso podem estar em desvantagem nos seguintes níveis de inclusão na sociedade digital ou, pelo menos, podem não ter acesso a toda diversidade de práticas facilitadas por conexões mais variadas e complexas.

Por outro lado, os resultados nos quatro países mostram que sexo não é uma variável que influencia as competências digitais e que, como esperado, quanto maior a idade, maior é o desenvolvimento dessas habilidades. Por fim, quanto ao papel do nível socioeconômico no desenvolvimento das competências digitais, os resultados são inconclusivos. No Brasil, não existe uma relação significativa entre NSE e competências digitais, enquanto no caso do Chile, verifica-se que há uma relação positiva com o NSE médio, contrastada com o baixo NSE. Na Costa Rica, existe uma relação positiva com o NSE alto e médio em comparação com o baixo NSE, o que se repete no caso do Uruguai.

Tabela 5
Fatores sociodemográficos e modalidade de acesso como elementos preditores de habilidades digitais no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai

	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Sexo (ref. masculino)	-,041	,018	,000	-,004
NSE médio	,066	,069*	,061**	,079*
NSE alto	,086	,052	,122**	,082**
Idade 11 a 12	--	,376**	,243**	,298**
Idade 13 a 14	,261**	,434**	,381**	,493**
Idade 15 a 17	,388**	,680**	,539**	,498**
Modalidade Domiciliar por multidispositivo	,128**	,047	,121**	,150**
Modalidade Locais variados por multidispositivo	,213**	,086*	,170**	,085**
Modalidade Locais variados por celular	,177**	,093*	,166**	,120**
R ²	,190	,340	,320	,300
*p<0,05;	**p<0,001			
Variável dependente: habilidades digitais				
Variável de referência para a modalidade de acesso: Domiciliar por celular				

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

D. Discussão e conclusões

A análise realizada nos quatro países permite propor a presença de quatro modalidades de acesso material ao mundo digital, as que dão conta de ambientes digitais com algumas diferenças e, portanto, desigualdades nas experiências de acesso digital no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai. Esses ambientes digitais permitem observar um panorama mais complexo em relação ao acesso material que o explorado por outros indicadores, como a existência de conexão em casa ou o uso de dispositivos móveis.

Um resultado importante desta análise é que a modalidade de acesso mais difundida nos quatro países (todos com valor superior a 50%) é o acesso Domiciliar por celular e que esta modalidade está menos associada à presença de competências digitais e à participação em ambientes digitais. Isso significa que a forma de inclusão mais abrangente nos quatro países da região é, ao mesmo tempo, aquela que mostra ter menos resultados positivos nas oportunidades de uso das tecnologias, assim como nas competências para o uso.

Em outras palavras, um acesso incompleto, sem a diversidade de dispositivos disponíveis e locais de acesso, pode ser considerado uma subconexão. É uma forma de inclusão parcial na sociedade digital, pois possibilita certas práticas que são próprias de um determinado dispositivo, porém em um contexto domiciliar onde todo o potencial desse dispositivo —cuja característica particular é a mobilidade— não é aproveitado.

Por outro lado, o fato de certas modalidades de acesso, especialmente as feitas de locais variados, terem geralmente um peso “facilitador” maior do que outras, representa um desafio importante para as políticas públicas de garantir diversas experiências e ambientes digitais equivalentes entre crianças e adolescentes da região. Cabe destacar casos como o do Uruguai, onde é possível inferir que as políticas públicas desenvolvidas tiveram um impacto relevante, permitindo um acesso facilitador na escola e por meio de *notebooks* e *tablets*, fazendo com que, mesmo dentro dos grupos de acesso que não são os dos locais variados ou por multidispositivos, a conectividade à Internet não seja apenas predominantemente em casa e por meio do celular.

A constatação de que crianças e adolescentes que acessam à Internet em casa e por telefone celular têm valores mais baixos nos usos, especialmente nas áreas de Cidadania e Comunidade e Educação e Aprendizagem (ver Cabello *et al.*, 2018), indica a necessidade não apenas de promover esse tipo de uso mas de garantir o tipo de acesso que o possibilita. Os resultados indicam que as modalidades de acesso em múltiplos locais (nomeadas, aqui, de Locais variados por multidispositivo e Locais variados por celular) abrem mais possibilidades para uma experiência completa das tecnologias digitais disponíveis atualmente.

No entanto, o que foi descrito anteriormente não implica dizer que o acesso por si só promova este tipo de uso e desenvolva competências digitais. Como indicam estudos anteriores na região (ver Cabello-Hutt, Cabello, & Claro, 2017) e confirmam as análises apresentadas nos capítulos seguintes deste relatório, o NSE tem um impacto importante nas habilidades e na participação na sociedade digital, mostrando mais uma vez como as desigualdades estruturais se reproduzem e até são amplificadas no âmbito digital.

Também é fundamental a mediação sobre o perfil dos adultos próximos às crianças e adolescentes, pois eles podem desempenhar a função de moderar os efeitos de algumas das lacunas e aumentar a probabilidade de aproveitamento das oportunidades da sociedade digital. Cabe questionar o que as políticas públicas estão fazendo na região para potencializar as capacidades tanto dos adultos próximos e importantes para crianças e adolescente, quanto para professores nas escolas. Essas descobertas poderiam ser enriquecidas consideravelmente se fossem incluídas na discussão sobre como promover competências digitais nos diferentes contextos da vida.

Por último, a análise apresentada e as desigualdades evidenciadas mostram a complexidade do acesso material atualmente e que a materialidade do acesso digital não é uma questão resolvida nesses países latino-americanos, o que muito provavelmente se replica no restante da região. No mesmo sentido, o debate sobre políticas públicas de acesso material deve considerar essa complexidade na construção de indicadores, uma vez que os mais usados atualmente, por exemplo, aqueles sobre conexão domiciliar ou conectividade das escolas, não consideram a maneira pela qual as diferentes modalidades de acesso combinam dispositivos e locais diversos nos dias de hoje.

Quadro 4
Cinco ideias para pensar as políticas e tecnologias educacionais na América Latina

Cristóbal Cobo^a

- i) **Acesso para todos.** As políticas de tecnologia educacional devem ser escalonáveis e replicáveis. É necessário planejar e implementar políticas capazes de garantir inclusão e equidade. Em vez de focarem em contextos ideais (difícilmente replicáveis), as intervenções educacionais digitais devem implementar estratégias que apoiem e ajudem alunos e professores, independentemente do contexto social e econômico, localização geográfica ou origem étnica. Por exemplo, diminuindo a desigualdade digital de gênero, as mulheres podem ajudar a tirar as suas famílias da pobreza extrema e se transformarem em agentes ativos de mudança. Para reduzir as várias desigualdades digitais (de infraestrutura, conectividade e habilidades técnicas, entre outras) serão necessárias políticas abrangentes. Para que a educação digital seja inclusiva, é necessário reconhecer os grupos que experimentam diversas formas de exclusão. Esses aspectos devem ser cuidadosamente considerados em cada etapa de formulação da política, mas também durante a adoção e o monitoramento para garantir que ninguém fique de fora. Para ter acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade digital, é fundamental levar em conta os desafios e as oportunidades que o futuro oferece sem ignorar as necessidades daqueles que hoje se encontram em posições menos privilegiadas.
- ii) **Dados abertos, estruturas adaptáveis e responsáveis.** Tanto a educação como as tecnologias visam o futuro. Por isso, é estratégico elaborar infraestruturas digitais que sejam flexíveis, inclusivas e adaptáveis às mudanças contínuas e, muitas vezes, imprevisíveis. Embora não seja possível prever quais tecnologias serão usadas para a educação nas escolas de amanhã, existem princípios que provaram ser resilientes e fundamentais para favorecer transformações sustentáveis ao longo do tempo. As tecnologias educacionais devem ser sustentadas por infraestruturas digitais abertas, transparentes e interoperáveis. Enquanto a educação está se dirigindo cada vez mais para o uso intensivo de dados, é fundamental desenvolver as capacidades institucionais e as regulamentações necessárias para utilizar os dados de uma maneira que seja efetiva, mas também ética e segura. A produção de evidência e a gestão de grandes volumes de dados podem oferecer oportunidades para apoiar a educação de novas maneiras. Ao mesmo tempo, é uma oportunidade para desenvolver novas estruturas e responsabilidades que serão incorporadas no roteiro daqueles países e administrações que procuram oferecer uma educação melhor.
- iii) **Perspectiva 360 graus.** Quando os países procuram favorecer a adoção de tecnologias digitais no contexto da educação, é fundamental compreender os fatores associados. Para uma integração adequada das políticas de tecnologias digitais é necessária uma perspectiva sistêmica e de 360 graus. As tecnologias digitais por si só não são suficientes para transformar a educação. Para isso, é fundamental desenvolver competências institucionais capazes de articular pelo menos cinco áreas essenciais: infraestrutura favorável, competências digitais para educadores, competências digitais para estudantes, fornecimento de conteúdos com plataformas de qualidade e uma estrutura de políticas de apoio. A interação de todos esses elementos requer que os países implementem ações sistêmicas e sustentáveis ao longo do tempo. Todos esses elementos precisam de ser planejados, promovidos e monitorados sistematicamente por políticas amplas de educação e tecnologia (focar apenas na tecnologia ou na educação geralmente não é suficiente). Aqui, é relevante planejar e assegurar não apenas a infraestrutura básica (conexão e acesso a dispositivos), mas também ter em conta que as tecnologias digitais são dispositivos multicontextuais que requerem uma visão transversal capaz de conectar o que acontece dentro e fora da sala de aula.

- iv) Profissionalização dos educadores apoiada na tecnologia. Os educadores estão e devem continuar no centro de qualquer ação de política de tecnologia educacional. Uma implementação apropriada de tecnologias educacionais deve apoiar o papel que os professores desempenham. Como se sabe, as intervenções exclusivamente tecnológicas não podem substituir uma boa prática docente. A docência é uma profissão desafiadora e requer a capacidade de combinar e aplicar uma série de habilidades complexas. O domínio dos dispositivos não é suficiente, além disso, é necessário contemplar o uso em tarefas pedagógicas e administrativas, de relações sociais e de construção da cidadania, entre outras. A capacitação regular no uso pedagógico da tecnologia é algo que deve ser integrado e monitorado constantemente. Ao pensar no apoio ao ensino por meio da tecnologia, não basta oferecer uma ampla de cursos. É importante criar abordagens flexíveis e abrangentes. Isso significa que, além dos programas de desenvolvimento profissional oferecidos pelo Estado, é necessário enriquecê-los com outras abordagens, como o desenvolvimento de comunidades de prática, entre outros espaços de aprendizagem onde os professores podem ajudar-se entre si permanentemente. Essa abordagem de capacitação combinada é considerada crítica para transformar sistematicamente as práticas de ensino.
- v) Permitir que o sistema educacional aprenda. O *feedback* é fundamental para a aprendizagem e as tecnologias digitais são ferramentas poderosas para tal. Adotar processos de informação interativos (avaliação, medição ou monitoramento) é essencial para entender como os estudantes desenvolvem capacidades e adquirem novos conhecimentos. As evidências indicam que nem todas as políticas de tecnologia educacional são igualmente eficazes. Portanto, é importante desenvolver capacidades e estratégias institucionais que permitam aos sistemas educativos monitorar, avaliar e aprender com as suas próprias práticas. Uma cultura de avaliação e melhoria contínua permite refletir sobre a eficácia das estratégias implementadas. Além disso, possibilita identificar que inovações e melhorias podem ser adotadas. Hoje existem diferentes avaliações regionais e globais que permitem às administrações públicas aprenderem com outras experiências, identificando quais são as melhores formas de promover um bom uso de tecnologias digitais. Em tempos de mudanças aceleradas é fundamental que os Ministérios da Educação (ou instituições equivalentes) funcionem como organizações capazes de aprender e de se adaptar às transformações de um mundo em transição.

Fonte: Elaboração própria.

^a Especialista Sênior em Políticas de Educação e Tecnologia, Banco Mundial.

E. Bibliografia

- Araujo, M.H. e N. Reinhard (2019), "Substituting Computers for Mobile Phones? An Analysis of the Effect of Device Divide on Digital Skills in Brazil", em *International Conference on Electronic Participation*. Springer, Cham.
- Ayanso, A., D.I. Cho e K. Lertwachara (2014), "Information and communications technology development and the digital divide: A global and regional assessment", *Information Technology for Development*, 20(1).
- Bayne, S. e J. Ross (2011), "'Digital native' and 'digital immigrant' discourses: a critique", *Digital difference*. Holanda, Brill.
- Büchi, M., N. Just e M. Latzer (2016), "Modeling the second-level digital divide: A five-country study of social differences in Internet use", *New Media & Society*, 18(11).
- Cabello, P. et al (2018), "La inclusión digital de niños y adolescentes chilenos desde la perspectiva de usos y habilidades", em E. Jiménez e M. Garmendia, *Entre selfies y whatsapps*. Espanha: Editorial GEDISA/Universidade do País Basco.
- Cabello-Hutt, T., P. Cabello e M. Claro (2017), "Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil", *New Media & Society*, Vol. 20, issue 7.
- Claro, M. e P. Cabello (2019), "La necesidad de un enfoque ecológico para las políticas educativas digitales en Chile", em L. Flores e A. Carrasco, *Cambios en el sistema educacional en Chile: avances y desafíos*. Santiago do Chile: Ediciones UC.
- Dodel, M. (2015), "An analytical framework to incorporate ICT as an independent variable", em A. Chib, J. May e R. Barrantes, *Impact of information society research in the global south*. Singapur: Springer.
- Gallardo-Echenique, E.E. et al (2015), "Let's talk about digital learners in the digital era", *The International Review of research in open and distributed learning*, 16(3).

- Kewal Ramani, A. *et al* (2018), "Student Access to Digital Learning Resources outside of the Classroom". Washington DC: NCES 2017-098. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Disponível [on-line] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581891.pdf>.
- Livingstone, S., J. Carr e J. Byrne (2015), *One in three: Internet governance and children's rights*. Florença, Itália: UNICEF: Escritório de Pesquisa – Innocenti.
- Livingstone, S. e L. Haddon (2009), *Kids online: opportunities and risks for children*. Bristol, Reino Unido: The Policy Press.
- Livingstone, S. *et al* (2019), *Is there a ladder of children's online participation? Findings from three Global Kids Online countries*. Florença, Itália: Innocenti Research Brief. UNICEF Disponível [on-line] <https://www.unicef-irc.org/publications/1019-ladder-of-childrens-online-participation-findings-from-three-gko-countries.html>.
- Mascheroni, G., e K. Ólafsson (2016), "The mobile Internet: Access, use, opportunities and divides among European children", *New Media & Society*, 18(8).
- Myong-Hee, Ko (2017), "Learner perspectives regarding device type in technology-assisted language learning", *Computer Assisted Language Learning*, 30:8. DOI: 10.1080/09588221.2017.1367310.
- Monroy, L., R. Vidal e A. Saade (2010), "Análisis de clases latentes. Una técnica para detectar heterogeneidad en poblaciones", *Cuaderno técnico*, 2. México: Ceneval.
- Napoli, P.M. e J.A. Obar (2016), "Second Class Netizens: Race and the Emerging Mobile Internet Underclass", *Race and Gender in Electronic Media*, Routledge.
- Palma, M. G. (2019), "Educação y exclusión digital: los falsos nativos digitales", *Revista de Estudios Socioeducativos*, ReSed (7).
- Prensky, M. (2001), "Digital natives, digital immigrants", From *On the Horizon*. MCB University Press, 9(5).
- Selwyn, N. (2010), "Degrees of digital division: Reconsidering digital inequalities and contemporary higher education, Redefining the digital divide in higher education", RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 7, n. 17(1). Disponível [on-line] <https://www.redalyc.org/pdf/780/78012953011.pdf>.
- Sonck, N. *et al* (2011), "Digital literacy and safety skills", EU Kids Online, London School of Economics & Political Science, Londres.
- Sunkel, G., D. Trucco e S. Möller (2010), "Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y las comunicaciones en América Latina: potenciales beneficios", Serie Políticas Sociales, n.º 169 (LC/L.3291-P), Santiago do Chile, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Publicação das Nações Unidas.
- Third, A. *et al* (2017), *Young and Online: Children's Perspectives on Life in the Digital Age*. Sydney: Western Sydney University.
- Van Deursen, A.J. e J.A. van Dijk (2019), "The first-level digital divide shifts from inequalities in physical access to inequalities in material access", *New Media & Society*, 21(2).
- Van Dijk, J. A. e A. van Deursen (2014), *Digital skills: Unlocking the information society*. New York, NY: Palgrave-MacMillan.

III. Contexto educativo: uso escolar e mediação docente

Ana Laura Martínez

Luisa Adib

Fabio Senne

Rolando Pérez

David Torres

A. Introdução

Nas últimas décadas, o investimento em infraestrutura digital para os Ensinos Fundamental e Médio foi significativo em boa parte dos países de América Latina, sobretudo, nos quatro países considerados nesta análise. Embora diversos autores citem os anos 70 como o momento dos primeiros usos escolares de computadores na região, estas foram experiências pontuais, não definidas como políticas digitais. A promoção do uso de dispositivos digitais nos sistemas educacionais como matéria de política pública, aconteceu na década de 80 (Aguerrondo *et al.*, 2006). Nesse sentido, o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE MEP-FOD), criado na Costa Rica, em 1987, foi pioneiro na região. Em seguida foi criado o Enlaces Chile, em 1992. Já o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi lançado no Brasil, em 1997. O Plano Ceibal, do Uruguai, é o mais recente, começou em 2007, e, provavelmente, é o de maior impacto tanto no contexto escolar como nos domicílios, devido à sua modalidade de entrega de laptops aos alunos.

A relevância em analisar o contexto escolar a partir do referencial e dos resultados da pesquisa Kids Online na região, e, em particular nestes quatro países, se dá na medida em que os dados sobre acesso e uso de Internet pelas crianças e adolescentes são influenciados pela existência de políticas para TIC. Por outro lado, a forma na qual as crianças e adolescentes se relacionam com a Internet também impacta o âmbito educacional, gerando, nas políticas, a necessidade de constante atualização. As tecnologias digitais alcançaram uma presença significativa na maior parte das regiões do mundo. A cultura digital permeia os âmbitos econômico, social, político e cultural, seja porque as pessoas

interagem diretamente com elas no seu dia a dia ou porque, mesmo sem serem usuárias diretas dessas tecnologias, as suas vidas são afetadas por sua presença em áreas como agricultura intensiva ou tecnificada, genética, serviços financeiros ou transporte (Gere, 2008).

Em termos gerais, o objetivo principal dessas políticas no âmbito educativo foi, originalmente, aumentar a disponibilidade de dispositivos digitais e conexão de Internet nas escolas com o propósito de diminuir a desigualdade digital, frequentemente expressa por meio da justiça social e, em alguns casos, também em termos de desenvolvimento econômico dos países. Boa parte das instituições educativas não contavam com a infraestrutura TIC necessária para a sua inclusão nos processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, a região mostrava uma lacuna importante de acesso a computadores e Internet nos domicílios. Mais recentemente, a perspectiva pedagógica ganhou terreno na estruturação dessas políticas. Nesse sentido, esperava-se tanto uma modernização dos processos de ensino como uma melhoria na aprendizagem como resultado de um maior uso de dispositivos digitais nas escolas (Lugo, Toranzos, & López, 2014). Embora as evidências sobre a relação entre o uso das TIC e os resultados de aprendizagem curricular não sejam conclusivas em termos de efeitos concretos, isso não significa que a escola tenha um papel menor na relação entre infância e TIC, uma vez que desempenha um papel central na construção da cidadania —em âmbito geral— e da cidadania digital —particularmente.

Mesmo que não tenha sido totalmente superada, a brecha no acesso é a dimensão das desigualdades digitais que apresenta maior possibilidade de ser reduzida, devido à combinação da diminuição relativa do custo de aquisição de dispositivos digitais com o aumento da responsabilização, por parte dos Estados, em prover esses recursos aos centros educacionais e, em alguns casos, também aos indivíduos e domicílios. Apesar da sua capilaridade e crescente presença, a distribuição das tecnologias digitais está longe de ser homogênea. Pelo contrário, sua expansão reproduziu padrões de desigualdade pré-existentes nos países. A questão da inclusão e da exclusão digital tem sido abordada de diferentes maneiras, distanciando-se cada vez mais da lógica binária de ter ou não ter acesso, mas, sim, avançando em outra direção, a da distinção das diversas graduações e da qualidade do acesso (Warschauer, 2006) ou da desigualdade digital (Dimaggio & Hargittai, 2001), como se discutiu no capítulo II deste documento.

No entanto, mesmo com o consenso de que a inclusão digital está longe de ser alcançada com o simples acesso, deve-se dedicar atenção à persistência de outras dimensões da lacuna digital, incluindo as do uso e apropriação, derivadas da desigual distribuição social de capital cultural, social e econômico (Van Deursen & Hellspers, 2015). Nesse contexto, uma vez em que a educação visa preparar os alunos para serem cidadãos capazes de assumir uma participação ativa na sociedade, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) número 4, da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, faz um apelo para "assegurar a educação inclusiva e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos". Em relação a isso, uma de suas metas inclui, explicitamente, a promoção de habilidades vinculadas com a gestão das TIC. Desta forma, a preparação para viver em um mundo marcado pela presença universal destas tecnologias e a construção de capacidades para interagir com elas de forma crítica e potencializadora de aprendizagens precisam ser reconhecidas e atendidas no contexto educacional.

Em outras palavras, a integração das tecnologias nos sistemas educacionais da América Latina representa uma oportunidade para ajudar a preparar crianças e adolescentes para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que a cultura digital gerou nos últimos anos. Isso, sem deixar de ser uma dimensão estratégica para compensar desigualdades na qualidade do acesso a dispositivos digitais e Internet que acontecem no ambiente doméstico de crianças e adolescentes. Alinhados com essas duas considerações, este capítulo enfocará a escola como ambiente privilegiado (e, para uma parcela dos estudantes, um ambiente exclusivo) de acesso a dispositivos digitais para a aprendizagem no contexto latino-americano. Serão abordadas tanto as dimensões de acesso como de uso, considerando o papel

do acesso por meio de telefones celulares. Por outro lado, será analisada a dimensão de mediação docente em um contexto de acesso universal a tecnologias digitais.

Os dados nos quais se baseará a análise são os relacionados a escolas e professores, presentes nas pesquisas Kids Online realizadas no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai. No caso do Chile, esses dados foram coletados no ano de 2016; no Brasil em 2016 e 2017; no Uruguai correspondem a 2017; e na Costa Rica, a 2018. Este capítulo não se aprofundará na descrição da metodologia de pesquisa empregada em cada caso, por este assunto estar suficientemente coberto em outros trechos específicos sobre o tema (ver capítulo I e anexo 1).

Para a análise, serão levadas em consideração apenas as variáveis e opções de resposta disponíveis para pelo menos dois dos quatro países e que tenham sido formuladas de maneira compatível. Sempre que possível, a descrição comparativa dos dados dos quatro países será priorizada. Cabe esclarecer que, com relação ao tema central deste capítulo, há uma maior disponibilidade de dados correspondentes aos casos do Chile e da Costa Rica. Isso se deve a decisões de redução dos questionários dos outros dois países. Ademais, no caso do Brasil, isso ocorre porque o ambiente escolar é abordado por uma pesquisa anual específica, a pesquisa TIC Educação.

Além disso, apesar dos esforços regionais para contar com uma estrutura conceitual e metodológica comum, existem algumas limitações de comparabilidade entre os dados dos países participantes que derivam, principalmente, de diferenças nos desenhos amostrais e da inclusão de diferentes variáveis para o levantamento das principais dimensões, como o nível socioeconômico da população pesquisada. Em menor grau, também derivam de diferenças no período de implementação das respectivas pesquisas.

Este capítulo enfatizará o potencial dos dados disponíveis para informar a reflexão sobre o papel das escolas e professores na expansão de oportunidades e na prevenção de riscos e danos a crianças e adolescentes da região, em termos de políticas públicas. Embora existam limitações inerentes ao fato de a Kids Online não ser uma pesquisa focada em escolas e professores, os dados disponíveis apresentam potencial interessante para explorar questões substantivas do uso escolar de tecnologias digitais, o relacionamento de crianças e adolescentes com tecnologias digitais baseadas na aprendizagem e no papel de mediação de escolas e professores. Dentro do modelo teórico Kids Online (veja o diagrama 1), isso se concentra tanto na dimensão individual do acesso quanto nas dimensões sociais do ambiente digital e da interação com os professores.

B. Políticas digitais em educação no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai

O Brasil, o Chile, a Costa Rica e o Uruguai destacam-se como os principais países a promoverem a inclusão de tecnologias digitais em suas políticas educacionais e de infância na América Latina. A seguir, é apresentada uma síntese da evolução das políticas educacionais digitais em cada um dos países.

As primeiras iniciativas para inserção de tecnologias na educação no Brasil tiveram início no final da década de 70, sendo promovidas por estudantes e pesquisadores universitários. Essas experiências foram a base para o lançamento das primeiras iniciativas de TIC na educação nas décadas de 80 e 90, como o Projeto Educom e Proninfe (Almeida, 2014). No entanto, a política brasileira de TIC mais abrangente e duradoura em educação só foi implementada em 1997, com a promulgação do decreto sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Em seus 20 anos de existência, o ProInfo foi responsável por equipar as escolas urbanas e rurais com laboratórios de informática, capacitar professores e administradores escolares, criar repositórios de recursos educacionais, disponibilizar um portal para professores e instalar redes de acesso à Internet na maioria das escolas do país, entre outras ações.

Esses componentes foram implementados através de programas complementares; dois dos mais relevantes foram o Programa de Banda Larga nas Escolas (PBLE), cujo objetivo é fornecer conexão à Internet para as escolas, e o Programa Um Computador por Aluno (Prouca), baseado no modelo 1:1 (Almeida, 2014). Em 2017, o Ministério da Educação do Brasil lançou o “Programa de Inovação Educação Conectada” (Piec), com o objetivo de abordar um conjunto de ações previstas no Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2014. O diferencial da abordagem política do Piec é que se propõe a ir além do suprimento de infraestrutura, visando também o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Dessa forma, o Piec adota uma estratégia integrada e multidimensional de inclusão de tecnologias nas escolas e é flexível às necessidades de cada contexto, levando em consideração os pontos de partida heterogêneos das escolas, tanto em termos de infraestrutura quanto dos recursos digitais, da capacitação dos professores e da visão sobre o uso de tais recursos.

Sob outra perspectiva, no início dos anos 90 no Chile, a Rede Enlace buscava apoiar a aprendizagem curricular por meio do uso de laboratórios de informática, com o objetivo de criar uma rede escolar entre alunos e professores. Nesse sentido, a política chilena —diferentemente de outras da região— focava na entrega de computadores a estabelecimentos de ensino e não a estudantes (Sunkel e Trucco, 2012), o que ocorreu até 2011, quando foram realizadas iniciativas voltadas à entrega de computadores pessoais aos alunos (“Yo elijo mi PC” e “Me conecto para aprender”). A partir de 2012, a Enlace passa a atuar mais fortemente no desenvolvimento de habilidades e define a Matriz de Habilidades em TIC para a Aprendizagem, que integra os objetivos de certas disciplinas no plano curricular nacional (Carrasco & Flores, 2019).

O Programa Enlace teve um papel muito importante no sistema educacional, representando uma porta ao acesso equitativo à tecnologia para os estudantes, independentemente das condições de acesso em seus domicílios. Com o tempo, esta lacuna digital diminuiu significativamente no Chile graças à popularização do acesso aos dispositivos móveis. Não obstante, a dimensão social da política permanece relevante nos setores mais pobres e nas áreas rurais, onde ainda falta acesso à Internet. O Programa Enlaces estabeleceu uma base de condições para o uso da tecnologia digital no sistema educacional, o que permitiu um uso amplo e crescente dos recursos digitais nos processos pedagógicos. No entanto, nos últimos anos, os esforços foram diluídos em várias iniciativas de menor impacto, sem um objetivo suficientemente claro e com pouca relevância e coerência no que diz respeito à importância da capacitação e promoção de experiências de aprendizado que preparem os alunos para participar da sociedade digital. Atualmente, essa iniciativa deixou de ser um programa, sendo integrada a uma nova política de inovação educacional. O Centro de Inovação do Ministério da Educação tem como objetivo acelerar a identificação, o desenvolvimento e o dimensionamento de soluções inovadoras para melhorar o aprendizado de todos os estudantes no Chile. Diferentemente do Enlaces, o Centro contribui em áreas de inovação educacional com ou sem o uso da tecnologia e abrange todos os níveis de ensino, da pré-escola ao Ensino Superior.

Em relação à Costa Rica, o Programa Nacional de Informática Educacional (PRONIE-MEP-FOD) nasceu na década de 80, focado no desenvolvimento de habilidades para o século XXI (Sunkel & Trucco, 2012). O Programa representou uma das primeiras iniciativas de introdução em larga escala de TIC nas escolas públicas. A partir de 2011, a promoção do acesso se intensifica com o Programa Nacional Conectándonos e com o projeto Aprendizaje con Tecnologías Móviles es Escuelas Multigrado (ATEM), no qual o modelo 1 para 1 (um computador por aluno) é incorporado e os alunos recebem computadores pessoais (Vacchieri, 2013; UNESCO, 2016). O Ministério da Educação da Costa Rica mantém uma iniciativa que contribui com questões digitais do sistema escolar, com esforços significativos no desenvolvimento de conteúdo e de capacitação de professores, visando garantir que as tecnologias fortaleçam os processos de ensino e aprendizagem.

A Costa Rica figura como um caso interessante, pois, neste momento, desenvolve nove iniciativas ligadas às tecnologias na educação, as quais possuem uma perspectiva abrangente e incluem uma diversidade de atores, além do Ministério da Educação Pública, como o Ministério da Ciência,

Tecnologia e Telecomunicações e o Ministério da Cultura e Juventude. Trata-se de uma escolha política transversal que permite não apenas injetar diferentes recursos e fundos, mas também integrar diferentes perspectivas focadas em uma mesma população. Dessa maneira, não trata apenas do desenvolvimento de competências em alunos e professores ou do desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem, mas também avança em questões de inclusão e inovação, assim como na promoção da cidadania digital, que está intimamente ligado à promoção dos direitos da criança. Seus programas também incluem a oferta de equipamentos e o desenvolvimento de software e de plataformas, promovendo o acesso e o uso de outros dispositivos de conexão; por exemplo, de *tablets* ou telefones celulares para a população com menores níveis de acesso. Da mesma forma, também é relevante a elaboração de normas voltadas à regulamentação e à promoção do uso de dispositivos celulares no contexto educacional, bem como atividades de formação para o corpo docente. No entanto, esses avanços não refletem na adequada apropriação da Internet para fins educacionais e de construção da cidadania digital. Ao analisar os programas desenvolvidos atualmente, observa-se que o acompanhamento é limitado ao uso da Internet, o que não favorece a promoção institucional das oportunidades e da redução dos riscos.

No caso do Uruguai, a atuação no campo das políticas digitais ganha força a partir de meados dos anos 2000, com a criação da Agência para o Desenvolvimento do Governo Eletrônico e da Sociedade da Informação (AGESIC) e da implementação do Plano Ceibal. O Plano Ceibal desenvolveu uma estratégia baseada no chamado modelo 1 para 1 (um computador por aluno), indo além da oferta de dispositivos, e convertendo o país em pioneiro do modelo na região. Por ser uma política de inclusão digital e, ao mesmo tempo, uma política educacional, o Plano Ceibal visava gerar inclusão social, por meio da redução das desigualdades de acesso e uso das TIC por crianças e jovens (Sunkel & Trucco, 2012), além de eliminar essas desigualdades nos centros educacionais. Parte do sucesso do Plano está em uma concepção de forte institucionalidade desde o seu início, ligado diretamente ao mais alto nível de autoridade, garantindo que o fornecimento de um computador para cada aluno e professor do Ensino Fundamental (e mais tarde, do Médio) seja acompanhado pelo desenvolvimento de conteúdo, disponibilidade de plataformas e promoção do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Para isso, foram desenvolvidas linhas de trabalho específicas, apoiadas por uma equipe de pedagogos, desenvolvedores, técnicos de suporte e manutenção, agregando estratégias para promover a participação da comunidade em geral. Entre os resultados mais notáveis estão a redução do hiato de acesso às TIC entre famílias de diferentes faixas de renda; conectar por meio de fibra ótica mais de 95% dos centros educacionais do país; difundir o ensino de inglês pelas salas de videoconferência; criar plataformas de aprendizado adaptável em nível nacional; o estabelecimento de uma biblioteca de acesso gratuito para qualquer pessoa que resida no território nacional (incluindo não apenas os livros didáticos obrigatórios na educação formal, mas também o equivalente a uma biblioteca nacional em formato virtual).

Posteriormente, o governo uruguaio finalizou um plano equivalente de inclusão digital, mas destinado a idosos aposentados, concedendo *tablets* gratuitos e implementando serviços de suporte e treinamento para uso gratuito.

C. O acesso à Internet nas escolas do Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai

Considerando a complexidade e as múltiplas dimensões da desigualdade digital mencionada na Introdução, esta seção busca responder à questão sobre qual o papel do acesso à Internet no ambiente escolar no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai, considerando as possibilidades de acesso disponíveis para as crianças e adolescentes. Nesse sentido, são fomentadas reflexões sobre em que medida as políticas digitais implementadas nesses quatro países estão apresentando resultados equitativos. Para tanto, a análise se concentra na comparação entre os padrões de acesso à Internet nos domicílios e nas escolas nos quatro países.

Embora o acesso domiciliar à Internet apresente um padrão de crescimento modesto na região (CEPAL/NIC.br, 2018), os telefones celulares e os *smartphones*, em particular, apresentam crescimento acelerado como meio de acesso à rede, razão pela qual seu papel nos padrões de acesso à Internet merece uma consideração especial.

Sendo assim, deve-se lembrar que o conjunto completo de dispositivos digitais e acesso irrestrito à Internet banda larga continua apresentando diferenças significativas entre os diferentes níveis socioeconômico (NSE): os setores médio e alto acessam o conjunto completo em maiores proporções usando uma variedade de dispositivos para se conectar com poucas limitações e em vários locais. Por outro lado, nos NSE mais baixos, o acesso é feito predominantemente por meio do telefone celular (ITU, 2017). As evidências empíricas revelam disparidades no acesso à cesta de TIC entre populações urbanas e rurais, entre os níveis de renda, gênero, entre populações que falam a língua oficial em casa (espanhol ou português) e aquelas que não o fazem, e entre populações com e sem deficiência (Galperin, 2017).

No que diz respeito ao acesso à Internet em centros educacionais, cabe destacar que, nos últimos anos, em alguns países da região, houve uma mudança nas políticas digitais em educação marcada pela substituição gradual da modalidade de laboratórios de informática para diferentes formas de aprendizado móvel. O caso mais emblemático nesse sentido é o do Uruguai. Na Costa Rica, é mantida uma modalidade mista, com laboratórios e um conjunto de equipamentos portáteis. Já no caso do Brasil, a modalidade de aprendizado móvel alcançou uma escala modesta e o modelo de laboratório de computação continua sendo predominante na rede pública de ensino. No contexto comunitário, o acesso foi reforçado por meio de centros de acesso público, como uma política focada em populações com pouco ou nenhum acesso (CGI.br, 2014). Por sua vez, o Chile está implementando as chamadas "Aulas Conectadas", uma mudança de estratégia baseada nos laboratórios de informática para acesso e uso de dispositivos em todas as salas de aula.

Essas mudanças resultam em uma maior presença de dispositivos portáteis em três dos quatro países que, diferente do que ocorre na modalidade laboratorial, possibilitam o uso em diferentes espaços da escola, do domicílio e da comunidade em que os estudantes vivem. Esse uso, portanto, tem um potencial específico para ser mediado mais facilmente por figuras relevantes no contexto da criança. A seção a seguir busca entender de que maneira esse fenômeno se reflete nos diferentes padrões de acesso à Internet entre os países analisados.

Em termos gerais, o domicílio é o principal local de acesso à Internet⁸ de crianças e adolescentes nos países analisados, com diferenças relevantes nos padrões de acesso, bem como no papel da escola em relação a esses padrões. Como pode ser visto na tabela 6, a maior parte dos indivíduos que pertencem ao NSE alto acessam a Internet em casa: no Chile (97%), Uruguai (97%), Brasil (96%) e Costa Rica (93%). No Chile, observa-se uma situação excepcional uma vez que as altas taxas de acesso também são mantidas para o NSE baixo (91%), enquanto nos outros países o acesso à Internet mostra um claro padrão de desigualdade em relação aos diferentes NSE, especialmente no caso brasileiro (68% para NSE baixo).

Como pode ser visto na seção B deste capítulo, cada um dos países considerados desenvolveu políticas educacionais distintas para garantir o acesso às TIC para as crianças e adolescentes nos processos de ensino e aprendizagem. Como resultado do Plano Ceibal, são observadas porcentagens mais altas de acesso à Internet nas escolas uruguaias (60%) do que nos três demais países. Aproximadamente metade das crianças e adolescentes que usam a Internet no Chile (50%) e Costa Rica (47%) acessam à Internet em ambiente escolar. No entanto, no Brasil, o uso da Internet na escola é de apenas 32%. Esse ponto remete à distinção relevante entre acesso nominal e efetivo às tecnologias

⁸ O indicador discutido aqui a partir de uma perspectiva de acesso é, especificamente, um indicador de local de uso. O que interessa para efeitos de análise é onde crianças e adolescentes efetivamente usam a Internet e não onde têm a infraestrutura disponível para isso.

(Selwyn, 2004), na medida em que praticamente todas as escolas brasileiras possuem computadores, principalmente em salas de informática, o que expressa uma subutilização dos mesmos e, sobretudo, no caso das crianças mais novas (CGI.br, 2018).

Tabela 6
Acesso à Internet na escola e no Chile, Costa Rica, Brasil e Uruguai
(Em porcentagens)

	Chile		Costa Rica		Brasil		Uruguai	
	Escola	Domicílio	Escola	Domicílio	Escola	Domicílio	Escola	Domicílio
Total	49,8	94,2	47,3	86,9	32,2	83,4	59,1	80,9
9 - 10 anos	27,0	88,5	31,6	78,6	14,3	82,6	59,7	66,8
11 - 12 anos	41,2	92,5	40,4	80,6	25,5	77,3	49,0	78,1
13 - 14 anos	56,1	95,2	53,0	93,0	32,9	85,0	62,2	88,1
15 - 17 anos	65,4	98,2	63,3	93,8	42,8	85,8	65,4	89,7
NSE alto	53,1	97,2	54,2	93,1	42,9	96,5	59,9	96,6
NSE médio	46,9	95,6	42,8	89,6	29,4	86,6	60,1	84,5
NSE baixo	52,3	90,7	44,4	72,5	27,9	68,1	57,3	69,7

Fonte: Pesquisa Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Nota 1: O questionário aplicado no Brasil oferece uma escala de resposta dicotômica. Os outros três países usam uma escala de frequência dicotomizada para os fins deste relatório.

Nota 2: Em nenhuma dessas variáveis existem diferenças significativas entre meninos e meninas; a desagregação por sexo é omitida por simplificação da tabela.

Levando em conta as diferentes faixas etárias, observa-se que, em todas elas, as proporções de acesso dos usuários de 13 a 17 anos são mais altas que entre os usuários de 9 a 12 anos, com exceção do Uruguai, onde há semelhanças entre as faixas etárias. Provavelmente, esse resultado está relacionado à implementação da modalidade 1 para 1 (um computador para cada aluno) a partir dos 6 anos de idade, de maneira universal, na educação pública no país.

Um dado relevante, complementar aos anteriores, é o percentual de crianças e adolescentes em cada país para os quais a escola representa uma oportunidade única de acesso, ou seja, aqueles que acessam a Internet na escola, mas não em casa. É importante destacar, nesse sentido, que apenas 2% dos chilenos, 4% dos costarriquenhos, 5% dos brasileiros e 9% dos uruguaios estão nessa situação. O restante das crianças e adolescentes acessam à Internet em ambos locais (cerca de 27% no Brasil e 50% no Uruguai), apenas em casa ou, em menor grau, em nenhum local. Embora os números gerais para o acesso "exclusivo" à escola não sejam altos, vale ressaltar que a desagregação por idade e por NSE revela que, no Uruguai, esse acesso atinge 15% de crianças e adolescentes com baixo NSE, enquanto no Brasil e Costa Rica atingem 10%. No caso chileno, essa proporção é baixa (4%) e está relacionada aos níveis mais altos de acesso nesse país, já mencionado anteriormente. Por outro lado, em relação à desagregação por faixa etária, o caso uruguaio se destaca novamente, uma vez que, entre os mais novos, o acesso exclusivo às escolas chega a 20%, apresentando valores em torno de 5% nos outros três países (ver tabela A7).

Em resumo, o Uruguai é o país com os níveis mais altos e mais equitativos de acesso à Internet nas escolas, e onde as escolas têm um papel mais claro no nivelamento de oportunidades de acesso, tanto por idade quanto por NSE. Por outro lado, no ambiente familiar, o Chile é o país que se destaca por seus altos níveis de acesso à Internet por crianças e adolescentes e, com base nessa universalidade, apresenta baixa variação entre os NSE. A Costa Rica se encontra em um ponto intermediário, pois apresenta um padrão de desigualdade de acesso nas duas áreas, mas as diferenças são moderadas. O

padrão que se destaca no conjunto é o apresentado pelo Brasil, caracterizado por acentuadas diferenças de acesso entre os diferentes NSE, além de reproduzir esse padrão de desigualdade também no ambiente escolar. Nesse sentido, o Brasil apresenta os menores níveis de acesso à Internet na escola em todas as faixas etárias. Por outro lado, a diferença entre o acesso na escola e no domicílio é a mais acentuada. No outro extremo, o Uruguai se destaca por apresentar as menores diferenças percentuais entre o acesso na escola e no domicílio ao se considerar os diferentes grupos etários e NSE.

Diante desses padrões, fica evidente a necessidade de desenvolver políticas públicas de inclusão digital, principalmente no Brasil, que garantam a democratização do direito ao acesso e a participação de crianças e adolescentes na Internet, independentemente do poder aquisitivo de suas famílias. Entre as possibilidades de políticas que atuem com esses objetivos, considera-se efetiva, de maneira geral, a combinação de uma infraestrutura universal no ambiente escolar com a instituição de políticas orientadas para beneficiar populações mais vulneráveis, como é o caso dos centros de acesso público (Aguerrondo *et al.*, 2006).

D. Usos dos dispositivos digitais nas escolas

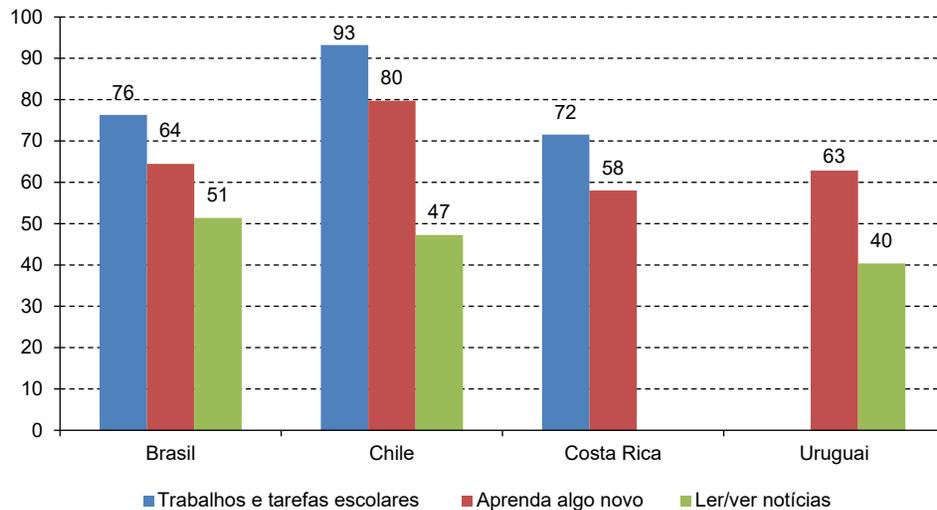
Conforme observado na seção anterior, há variações na proporção de crianças e adolescentes que acessam a Internet no espaço escolar entre os países analisados. Isso está relacionado, em grande medida, às características das políticas educacionais implementadas em cada contexto. Uma vez que foram identificados os perfis de acesso à Internet por crianças e adolescentes, esta seção analisará os principais usos das tecnologias digitais relacionados ao aprendizado.

O ambiente digital constitui-se como uma fonte de informação e como um espaço de aprendizagem em sentido amplo, e não apenas por uma perspectiva estritamente escolar. As tecnologias digitais, nesse sentido, são muito mais do que meras ferramentas: compõem um ambiente privilegiado para a escola oferecer ao aluno possibilidades de processar, organizar e mediar tanto o aprendizado intencionalmente promovido no ambiente escolar, quanto aqueles que ocorrem fora do seu espaço (NIC.br/UIS, 2016). Dada a relação de crianças e adolescentes com essas tecnologias no âmbito da cultura digital, é relevante mencionar a dificuldade de delimitar usos dentro e fora de um determinado ambiente, ou distinguir usos para atividades de aprendizagem e para outras finalidades. Com isso, a distinção acerca dos usos ligados à aprendizagem é feita para fins de análise, mas não corresponde à experiência de uso ou ao discurso por parte dessas faixas etárias (Martínez, Alonso, & Díaz, 2009).

Nesse contexto, uma diferenciação que parece relevante e possível de se fazer é entre atividades de educação formal e informal, considerando a primeira como aquela realizada no ambiente escolar a partir da intervenção pedagógica do professor. O gráfico 8 apresenta as atividades associadas a cada uma delas. A realização de trabalhos escolares é explicitamente uma atividade vinculada ao aprendizado formal, promovida pela escola. As demais atividades, "aprender algo novo" e "assistir a notícias" podem estar ligados ao aprendizado informal, embora possam ser facilmente estruturadas pedagogicamente. De qualquer forma, é importante destacar que crianças e adolescentes estão constantemente desenvolvendo atividades de aprendizado por meio de dispositivos digitais, o que gera ao ambiente educacional oportunidades e desafios para se relacionar e de tirar proveito de tais dispositivos.

Cabe ressaltar que, apesar das diferenças de acesso e uso da Internet observadas anteriormente, a realização de atividades on-line para educação ocorre em altas proporções nos quatro países. A atividade predominante é a realização de trabalho e tarefas escolares. Em menor grau, mas ainda com altas proporções, destaca-se "aprender algo novo". Por fim, como esperado para uma atividade mais específica e limitada, vem a opção "ler notícias", realizada por uma proporção menor de crianças e adolescentes nos países analisados (entre 40% e 47%).

Gráfico 8
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: atividades relacionadas à aprendizagem
e pesquisa de informações on-line, segundo país
(Em porcentagens)



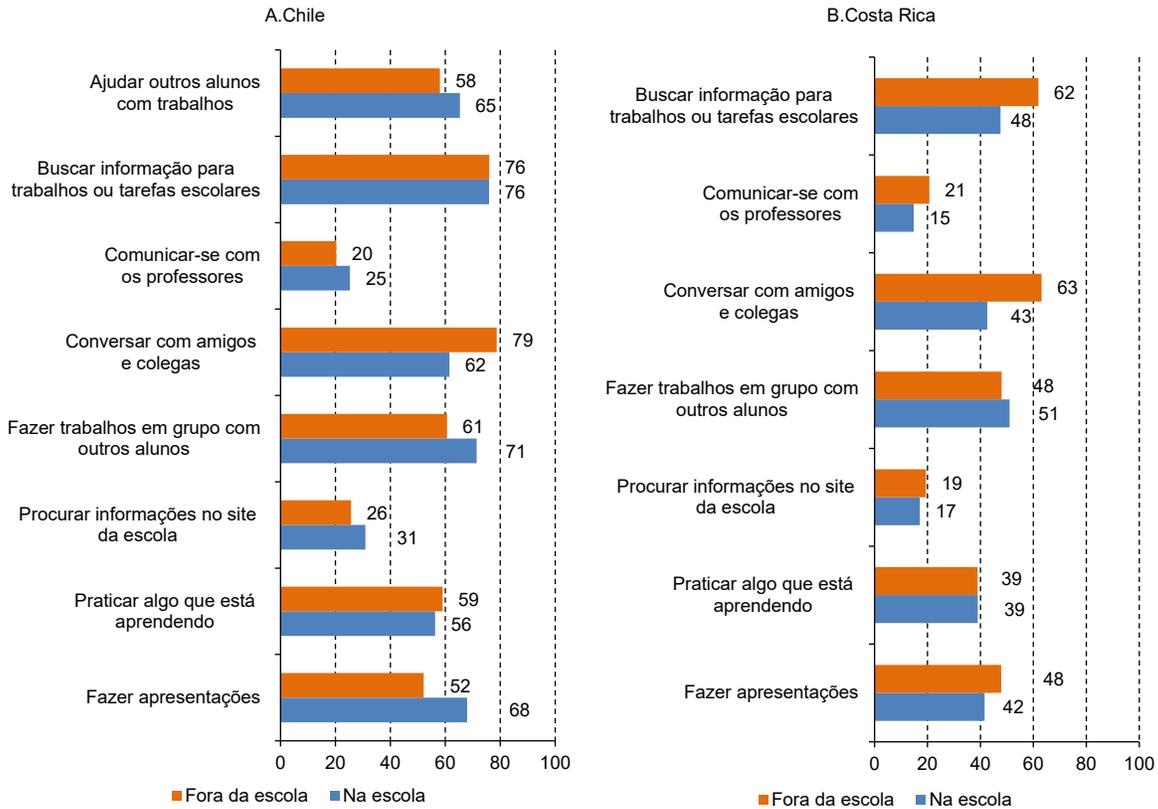
Fonte: Pesquisa Kids Online Brasil (2017), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

No entanto, existem algumas diferenças entre os países considerando a análise por faixa etária. Embora as atividades relacionadas às tarefas escolares sejam amplamente realizadas por usuários de Internet entre 15 e 17 anos nos três países analisados, Chile (95%), Brasil (85%) e Costa Rica (79%), para usuários de Internet de 9 a 10 anos são significativas as diferenças entre os países, atingindo os valores máximo e mínimo, respectivamente, no Chile (86%) e no Brasil (67%). O mesmo ocorre para atividades on-line relacionadas à aprendizagem, cujo uso é praticamente universal no caso do Chile e, no outro extremo, segmentado por idade e NSE, no caso do Brasil. Nesse sentido, as diferenças nos níveis de acesso à Internet em casa e na escola entre os países são indissociáveis das características das políticas neles implementadas: o primeiro limita o uso autônomo de crianças e adolescentes e esses últimos são elementos centrais do contexto para a predisposição dos professores para estimular o uso da Internet na aprendizagem dentro ou fora da escola, uma discussão que será abordada mais detalhadamente na seção seguinte.

Uma abordagem complementar à apresentada anteriormente é considerar as atividades em função de terem sido realizadas dentro ou fora da escola. A sequência de perguntas apresentadas abaixo foi realizada apenas nos casos do Chile e da Costa Rica. Entre os usos das tecnologias digitais no campo educacional, destacam-se aqueles focados em facilitar a colaboração e o intercâmbio entre pares. Por outro lado, destaca-se a função vinculada à gestão do conhecimento, à busca, seleção, processamento e produção de informações (Aguerrondo *et al.*, 2006). O gráfico 9 apresenta as atividades vinculadas às duas categorias de uso.

Nos dois países, a busca de informações para tarefas escolares e fazer trabalhos em grupo com outros alunos são as atividades mais relatadas por crianças e adolescentes, com porcentagens mais altas no caso do Chile. Esse país também tem a particularidade de que essas atividades são realizadas em níveis mais altos dentro da escola do que fora; o inverso ocorre na Costa Rica. O uso predominante do dispositivo celular pode ser um dos fatores que facilita a realização de tais atividades entre crianças e adolescentes, enquanto atividades como apresentações geralmente requerem o uso de um computador.

Gráfico 9
Chile e Costa Rica: uso de Internet para atividades relacionadas com aprendizagem,
segundo sua realização dentro ou fora da escola
(Em porcentagens)



Fonte: Pesquisa Kids Online Chile (2016) e Costa Rica (2018).

Em relação aos usos para comunicação, uma prática difundida é conversar com amigos e colegas de classe, que em ambos os países é realizado com maior frequência fora da escola, como seria de se esperar, dado seu caráter mais ligado à socialização do que à aprendizagem escolar. Mesmo assim, é realizado dentro da escola em níveis significativos (61,5% e 42,6%, no Chile e na Costa Rica, respectivamente), como a maioria das atividades pesquisadas, que não apresentam diferenças percentuais marcantes entre os ambientes. O que remete à continuidade entre os ambientes de interação de crianças e adolescentes mediadas por tecnologias digitais, mencionadas no início desta seção. Esse predomínio das atividades de comunicação, busca de informações e interação em grupo realizadas nos diferentes contextos pode estar relacionado ao elemento facilitador que representa o telefone celular conectado à Internet em todos esses espaços; e justamente em uma etapa do ciclo de vida marcado pela sociabilidade e exploração, como é o caso da adolescência. Por outro lado, a prática de se comunicar com os professores, dentro ou fora da escola, está longe de ser generalizada. Novamente, no caso do Chile, é mais praticado dentro da escola do que fora dela, ao contrário do que acontece na Costa Rica.

Entre as atividades especificamente ligadas à aprendizagem, vale ressaltar que o Chile apresenta uma proporção significativa de crianças e adolescentes que relatam usar dispositivos digitais para realizar trabalhos escolares em grupos, bem como ajudar colegas a realizarem trabalhos, tanto na escola como fora dela. A prática intensa do trabalho colaborativo e da aprendizagem entre pares é uma

descoberta relevante que vale a pena explorar em profundidade. A aprendizagem colaborativa é considerada essencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e há evidências de seu potencial para impactar positivamente os resultados da aprendizagem (Hattie, 2011; Comi *et al.*, 2016; entre outros). Nesse sentido, essa descoberta merece ser estudada com maior profundidade, permitindo conhecer as características específicas e o possível vínculo dessas práticas relatadas por crianças e adolescentes chilenos com vários tipos de aprendizagem, inclusive curriculares.

As evidências sugerem que um maior estímulo do uso da Internet para atividades educacionais no ambiente escolar pode ser acompanhado de uma maior realização de atividades on-line destinadas a aprender também fora dela, na medida em que existem atividades fora da escola que parecem ser —ou pelo menos podem ser— estimuladas pela escola. Nesse sentido, é importante levar em conta, como mencionado anteriormente, a interrelação entre estímulos na escola e as condições de acesso à Internet no ambiente domiciliar e comunitário em cada um desses países.

Considerando que o contexto criado no ambiente escolar e a mediação de professores desempenham um papel fundamental para aproveitar oportunidades e reduzir riscos on-line para crianças e adolescentes, a seção a seguir apresenta uma análise das atividades desenvolvidas por professores para orientar e regular esse uso por parte deste grupo populacional de 9 a 17 anos em diferentes países.

E. Mediação de professores para o uso da Internet e de telefones celulares

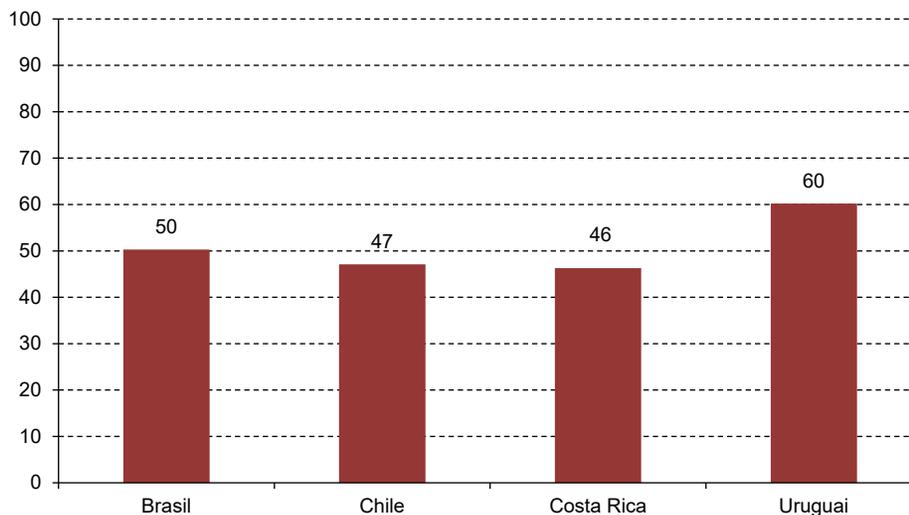
A mediação de professores no contexto digital refere-se à intervenção pedagógica realizada pelo professor para o uso da Internet e dos dispositivos digitais por crianças e adolescentes. Nesse sentido, é possível identificar diferentes estratégias de ensino pelos educadores, voltadas sobretudo à definição de limites ou regras, orientação ou acompanhamento, monitoramento ou promoção do uso autônomo dessas tecnologias.

Pesquisas empíricas indicam que a tendência dos professores em desenvolver estratégias nas quais predomina orientação ou restrição depende, em grande parte, de sua percepção sobre as possibilidades ou limitações que a Internet apresenta em relação aos objetivos de aprendizagem (Karaseva, Siibak, & Pruulmann-Vengerfeldt, 2015). Por outro lado, do ponto de vista da avaliação do papel do professor como fator protetor, Shin e Lwin (2017) constataram que a mediação docente voltada para orientação e acompanhamento é um recurso eficaz que contribui para a redução de riscos para crianças e adolescentes.

No Chile, Costa Rica e Uruguai, predomina a mediação de professores orientada para a definição de regras e limites para o uso da Internet. O Uruguai é o local onde é relatada uma porcentagem maior desse tipo de mediação (60%), enquanto no restante dos países a proporção está entre 46% e 48%. Nos quatro casos, esse tipo de mediação ocorre com maior frequência entre os alunos mais novos (9 a 12 anos).

Nota-se, por outro lado, um conjunto de atividades dos educadores que são próprias do que é chamado como mediação ativa, voltada à orientação ou acompanhamento no uso dessas tecnologias. Nesse sentido, verificou-se que meninas e adolescentes brasileiras (58,8%) relatam com mais frequência que os professores aconselham sobre o uso seguro da Internet, seguidos pelo Uruguai (52,2%), Costa Rica (46,2%) e Chile, que apresenta o menor percentual (42,8%). No Chile e no Uruguai, o grupo de 9 a 12 anos é o que recebe essa orientação em maior proporção, no Brasil e, predominantemente, na Costa Rica, é a população de 13 a 17 anos.

Gráfico 10
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: mediação de professores orientada para a definição de regras e limites de uso da Internet, segundo o país
(Em porcentagens)



Fonte: Pesquisa Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Em relação a esse tipo de mediação, deve-se notar que entre 49% e 34% das crianças e adolescentes pesquisados no Chile, Costa Rica e Brasil indicam que os professores os ajudam quando têm dificuldades em encontrar algo na Internet, sendo o Brasil, onde esse apoio é reportado na maior proporção (49,5%) e Chile, em menor (34,8%). Nos três países, as meninas e adolescentes relataram ter recebido mais orientação de professores.

No Chile e na Costa Rica, investigou-se o tipo de mediação de professores quanto ao uso da Internet para atividades escolares específicas (incluindo recomendações dos educadores sobre páginas da Web, explicações sobre por que algumas páginas são melhores que outras para o trabalho, diretrizes sobre como citar ideias de outros nos trabalhos e supervisão enquanto estiver usando a Internet). Nesse sentido, constatou-se que as crianças e os adolescentes pesquisados no Chile relatam com mais frequência do que na Costa Rica terem recebido orientação de ensino em várias atividades escolares. Nos dois países, essas ações dos educadores ocorrem em maior proporção com o grupo de 13 a 17 anos. Também nesses dois países, a principal atividade realizada pelos professores é explicar quais páginas são melhores do que outras para a realização de atividades escolares (51,7% no Chile e 36,2% na Costa Rica).

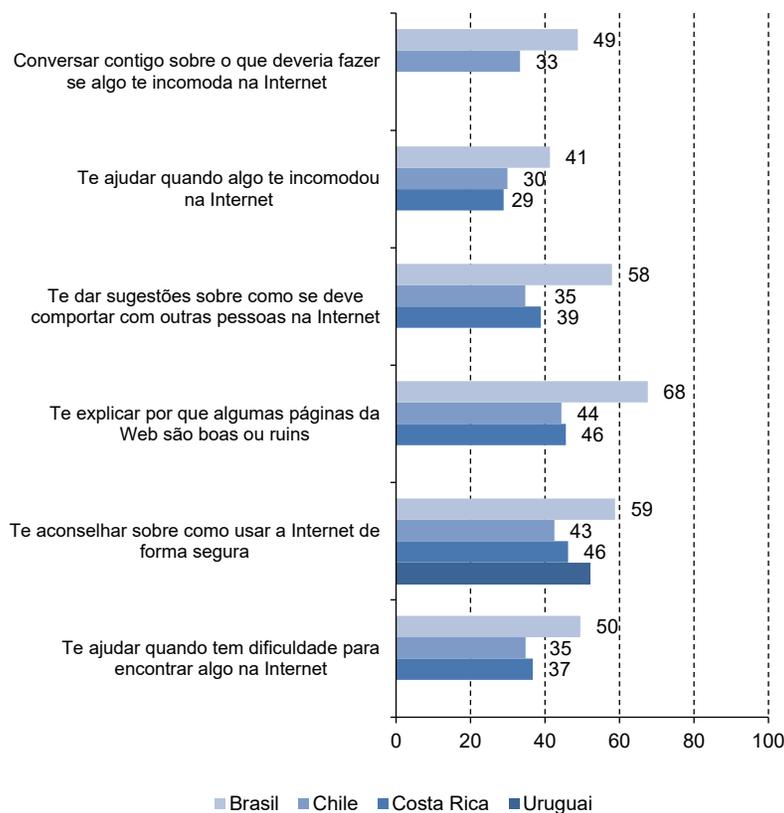
Crianças e adolescentes brasileiros relataram em maior proporção que os professores os aconselharam sobre o uso seguro da Internet (58,8%). Eles também mencionam o papel dos professores para ajudá-los a encontrar algo na Internet quando têm dificuldades (60%). Embora os níveis mais baixos de uso da Internet nas escolas sejam observados no Brasil, a referência do professor como ator importante na mediação de experiências on-line é um elemento interessante a ser levado em consideração, a medida em que pode se tornar um fator que facilita o maior aproveitamento das oportunidades associadas à participação on-line. Vale ressaltar que, no Uruguai, onde o acesso à Internet nas escolas é maior, as proporções de acompanhamento e orientação de professores para uso seguro foram próximas às identificadas no Brasil (52,2%).

A medida em que se extrapola a comunicação unidirecional de informações do professor para crianças e adolescentes, um caminho relevante de intervenção do professor é a atividade de dialogar sobre o que eles realmente fazem on-line. Nesse sentido, foram relatadas baixas proporções de atividades de discussão junto a professores em todos os países: Brasil (36,0%), Costa Rica (29,0%) e Chile (23,2%).

Vale ressaltar que, embora o Chile tenha altos níveis de acesso à Internet nas escolas em comparação com os três países analisados, e que as atividades de aprendizagem dentro e fora da escola também sejam frequentemente realizadas, nota-se que os indicadores do papel ativo dos professores na escola quando se tratava de dar diretrizes para uso seguro (42,5%) e oferecer ajuda para encontrar informações (34,8%) foram os mais baixos. Os dados exigem uma reflexão sobre até que ponto o uso frequente nas escolas é espontâneo, gerenciado pelos próprios alunos e vinculado ao uso de seus próprios dispositivos, e em que medida é um uso inserido em um projeto pedagógico vinculado à política de TIC de cada país, com intervenção ativa dos educadores.

Como parte desse papel de acompanhamento ou guia, é relevante determinar o papel desempenhado pelos professores quando crianças e adolescentes experimentam situações na Internet que os deixam desconfortáveis. Nesse sentido, verificou-se que em nenhum dos quatro países os professores são a primeira opção para procurar ajuda. Em relação à idade, no Uruguai e na Costa Rica, as crianças de 9 a 12 anos solicitam mais apoio dos professores, enquanto no Chile destacam-se os alunos de 13 a 17 anos.

Gráfico 11
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: mediação de professores voltadas à orientação e o acompanhamento do uso de Internet, segundo país
(Em porcentagens)



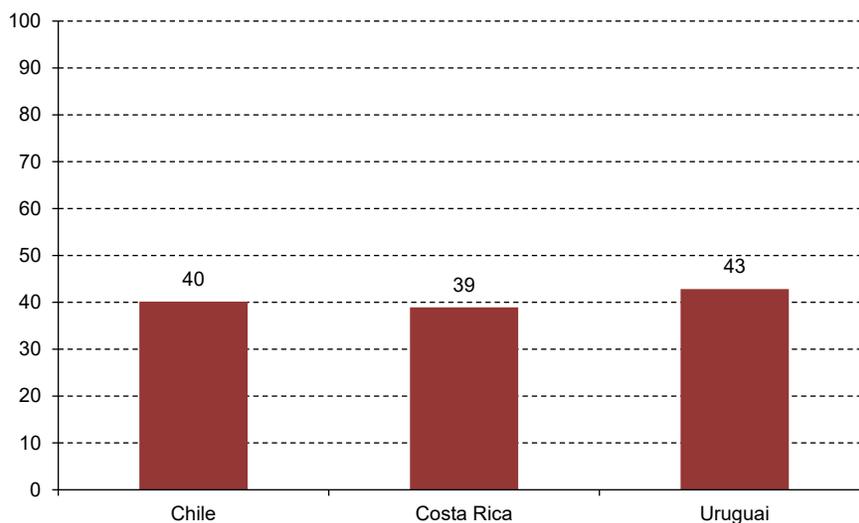
Fonte: Pesquisa Kids Online Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Em terceiro lugar, existe um tipo de mediação que visa promover o uso autônomo da Internet. Entre 38% e 43% das meninas, meninos e adolescentes no Chile, Costa Rica e Uruguai indicam que seus professores os incentivam a explorar e aprender por conta própria na Internet. No Uruguai, o grupo que indica que os professores agem com mais frequência com esse objetivo é o grupo de 9 a 12 anos, enquanto na Costa Rica e Chile é o grupo de 13 a 17 anos. Não é possível afirmar que existe um padrão associado ao gênero neste momento, pois na Costa Rica são as meninas que declaram receber essa orientação em maior medida; no Chile são meninos e no Uruguai não há diferenças significativas nesse sentido.

Finalmente, o tipo de mediação que visa acompanhar ou monitorar o uso da Internet acaba sendo o menos utilizado por professores no Brasil, Chile e Costa Rica, países onde esse problema foi investigado. Entre 23% e 36% das crianças e adolescentes indicam que os professores conversam com eles sobre o que fazem na Internet. No Chile, essa prática é mais comum entre os alunos de 9 e os 12 anos, enquanto na Costa Rica é mais comum entre aqueles de 13 a 17 anos e no Brasil não há diferenças. No Brasil e no Chile, essa prática é realizada em maior proporção com as meninas, com uma diferença de pelo menos 4% em relação aos meninos.

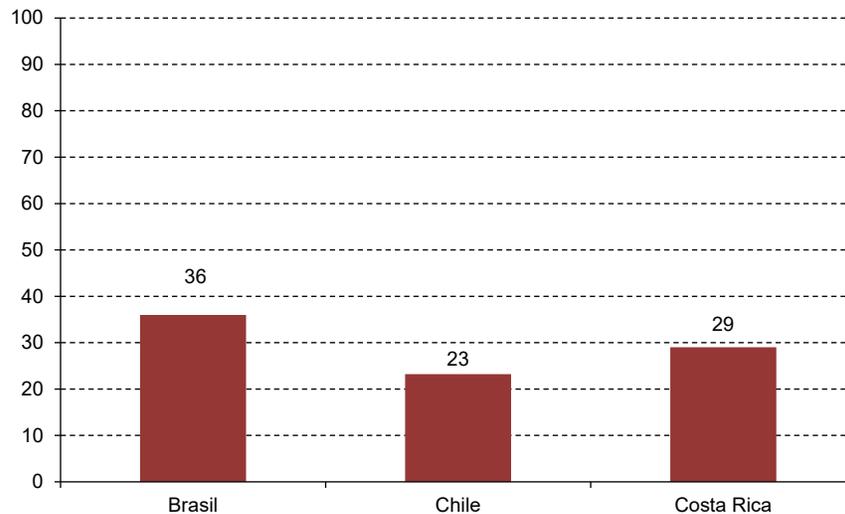
Independentemente do tipo de mediação praticada, verificou-se que no Chile, Brasil e Uruguai, as atividades de orientação de professores sobre o uso da Internet são relatadas com maior frequência nos níveis socioeconômico médio e baixo, enquanto na Costa Rica mais frequentemente nos médios e altos. Esses dados podem estar associados a diferenças na abordagem do uso da Internet para fins educacionais nas escolas públicas da Costa Rica em comparação com outros países, percebendo a necessidade de fortalecer as linhas de política educacional associadas à orientação e apoio ao ensino no uso da Internet nas escolas da Costa Rica que recebem alunos do NSE médio e baixo.

Gráfico 12
Chile, Costa Rica e Uruguai: mediação docente orientada a promover o uso autônomo, segundo país
(Em porcentagens)



Fonte: Pesquisa Kids Online Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Gráfico 13
Brasil, Chile e Costa Rica: mediação docente orientada ao monitoramento do uso da Internet, segundo país
(Em porcentagens)



Fonte: Pesquisa Kids Online Brasil (2016), Chile (2016) e Costa Rica (2018).

Nota-se que há menos participação de professores na orientação sobre o uso da Internet em instituições escolares que atendem crianças e adolescentes de alto nível socioeconômico no Chile, bem como no Brasil e no Uruguai. Considerando que existe uma alta correlação entre o NSE e a probabilidade de frequentar uma escola particular (embora essa variável não seja medida na pesquisa Kids Online), é possível supor que o maior nível de mediação de professores naqueles que pertencem ao NSE mais baixo responde à sua frequência na escola pública, onde as políticas de inclusão digital implementadas promovem, em maior ou menor grau, o exercício dessa função de ensino. Isso constituiria uma compensação pelas limitações à mediação pelos pais e pelos responsáveis pelo menor nível educacional e pelas habilidades digitais. Em sentido contrário, no caso de alunos com NSE elevados, os dados sugerem que são os recursos, o capital cultural e as habilidades digitais no nível familiar e de grupo de pares que determinam a mediação que recebem; e a escola não desempenha um papel significativo na visão dos alunos. No entanto, é necessário considerar a possibilidade de que, para crianças e adolescentes que recebem bastante apoio em geral, a contribuição dos professores perca peso em termos relativos, para não dizer que esse apoio não existe.

Em relação a esses tipos de mediação, crianças e adolescentes também foram consultados sobre o uso de telefones celulares no contexto da escola. Nesse sentido, entre 84% e 74% dos alunos do Chile, do Uruguai e da Costa Rica apontam que a escola estabelece regras para seu uso, sendo o Chile o país onde essa limitação ocorre com maior frequência e o Uruguai, com menor. A faixa etária de 9 a 12 anos é a que relata a presença dessas regras em menor grau, fato que não é possível interpretar automaticamente como uma menor tendência a criar regras para crianças mais jovens, mas, pelo contrário, ela pode estar ligada à baixa presença de telefones celulares na sala de aula entre os que estão nessa faixa etária.

No Chile e na Costa Rica, também foi questionado se havia proibição de uso de telefones celulares, o que ocorreu em 71,1% dos casos para chilenos ante 34% dos costarriquenos, com a diferença de que no Chile a proibição é mais frequente entre usuários de 13 a 17 anos e na Costa Rica entre aqueles de 9 a 12 anos. Diante disso, na Costa Rica é relatada a realização de atividades em sala de aula com o uso de telefones celulares em 51% dos casos, contra 38% no Chile; nos dois países, em maior extensão entre aqueles de 13 a 17 anos. O uso do dispositivo em sala de aula é mais frequente para NSE alto e médio, enquanto no Chile é distribuído da mesma forma nos três níveis. É necessário investigar o tipo e a qualidade desse uso, bem como as suas implicações para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

Em resumo, a mediação focada na delimitação de regras é a predominante no Chile, Costa Rica e Uruguai, seguida pela voltada para orientação e acompanhamento, e ocorre em maior medida em relação a crianças e adolescentes dos setores médio e baixo, mediada pela educação pública e pelas políticas implementadas no setor. No Brasil, a mediação voltada para orientação e acompanhamento é a mais relevante. Cabe ressaltar que todos os tipos de mediação são relatados com maior frequência por meninas do que por meninos, embora com pequenas diferenças, em consonância com o encontrado na literatura que investiga a interseção entre gênero e mediação, onde existem diferentes abordagens para o acompanhamento de crianças.

Quadro 5
Professor@s conectad@s

Mário Volpi^a

Desde o surgimento da Internet, o debate sobre a apropriação das novas tecnologias de informação e comunicação pelas escolas vem sendo feito, principalmente, a partir de ideias generalizadoras e iniciativas voltadas para assegurar o acesso dos estudantes. "Um computador para cada criança", "Todas as escolas conectadas", "A Internet na sala de aula" e uma série de outras iniciativas tentam pautar o debate pela necessidade mais básica: acesso à Internet e os equipamentos necessários para acessá-la. Governos e instituições de diferentes países fizeram e continuam fazendo investimentos para assegurar que as políticas de educação se beneficiem desse desenvolvimento tecnológico. Embora empiricamente se observe ganhos importantes com a adoção de novas tecnologias nos processos educativos, os avanços na qualidade da aprendizagem ainda não estão bem documentados para definir claramente quais são as dimensões do processo pedagógico que mais se beneficiam das TIC. Entretanto, independentemente do que os novos estudos possam revelar, as TIC fazem parte da dinâmica social e como tal influenciam de forma tão importante os processos educativos dentro e fora da escola que se torna um grave erro negligenciá-las.

Por exemplo, na pesquisa TIC Educação 2018, do Brasil, é possível observar que, mesmo com tantas iniciativas sendo implementadas, há grandes desafios em todas as áreas (CGI.br, 2018). Vamos abordar neste texto os desafios de um ator central do processo: o professor e a professora. Segundo a pesquisa citada, 20% dos professores "participaram de curso de formação continuada para o uso de computador e Internet no ensino". Na hora de acessar a Internet, 5% afirmou usá-la mais de uma vez por dia; 11% declarou usar pelo menos uma vez por dia; 20% uma vez por semana; e 18% pelo menos uma vez por mês. Por fim 32% dos educadores utilizaram recursos da Internet para preparar aulas. Interessante observar que 100% dos educadores declararam ter acesso a Internet e 88% dispunham de computador portátil.

Pode-se inferir que o uso da Internet por parte dos professores na vida privada não resulta em um uso na atividade profissional. Essa constatação gera uma necessidade de políticas de valorização dos docentes para que, além de cidadãos conectados, possam também exercer seu magistério conectados. Crianças e adolescentes têm na escola um espaço importante de socialização, aprendizagem e produção de relações afetivas que são fundamentais para o seu desenvolvimento integral. As vulnerabilidades que as afetam na sociedade têm vulnerabilidades correspondentes no mundo virtual. Por isso a importância da mediação de adultos conscientes para que crianças e adolescentes possam usufruir do seu direito de estar conectado sabendo se proteger dos riscos e ameaças à sua integridade e aos seus direitos.

Há muito tempo se aborda a importância dos professores na mediação do uso das TIC por crianças e adolescentes. É, de fato, um recurso humano fundamental, que tem um grande potencial para orientar, educar, proteger e provocar o uso seguro da Internet por crianças e adolescentes. No caso do Brasil embora haja uma variedade de experiências exitosas no fortalecimento do papel do professor com um educador para o uso seguro das tecnologias e das redes sociais, o percentual de professores que se sente preparada e motivado para fazê-lo é de menos da metade. Por isso as boas práticas devem inspirar iniciativas que valorizem este papel mediador dos educadores, pois o contato diário com as crianças e adolescentes os coloca naturalmente numa relação que pode influenciar tanto o uso adequado da Internet e as vivências nas redes sociais, quanto as atitudes de proteção diante do *cyberbullying*, do *sexting*, do assédio e dos diferentes riscos aí presentes. Combinar o uso pedagógico das tecnologias para melhorar os processos de aprendizagem com dicas para que o uso recreativo não exponha crianças e adolescentes a riscos é uma excelente combinação que se pode fazer.

O direito à inclusão digital de crianças e adolescentes é uma responsabilidade de toda a sociedade. A escola e os professores têm um papel central na garantia do direito ao exercício da cidadania digital das crianças e adolescentes. Para exercer este papel de forma competente é preciso que as políticas educacionais apóiem investimentos significativos capazes de conectar as escolas e conectar os professores gerando uma comunidade educativa que aprimore seu projeto pedagógico com o uso integrado das tecnologias e não com programas desconectados da prática pedagógica.

Dentre os grandes desafios que a educação brasileira tem que enfrentar está o de conectar escolas, professores, gestores e políticas educacionais ao século XXI, sem este esforço a ideia de que o país avance para um desenvolvimento inclusivo e sustentável não se realizará.

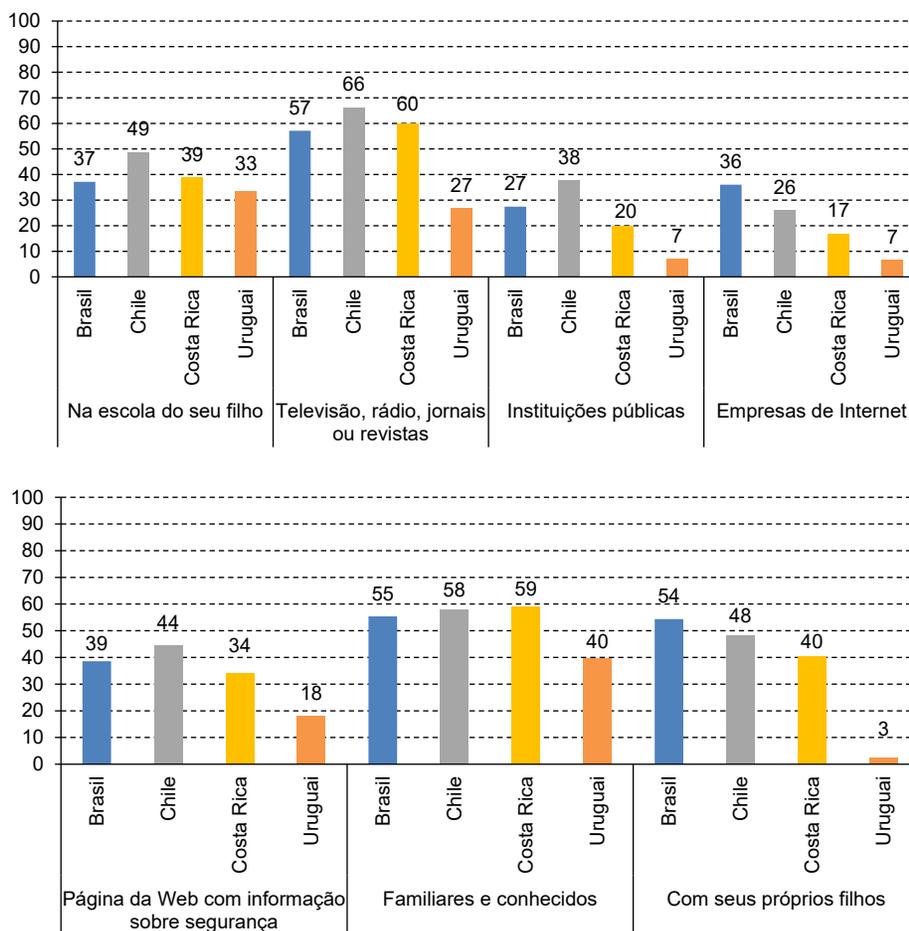
Fonte: CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil) (2018), TIC Educação 2018. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo, CGI.br.

^a Coordenador do Programa Cidadania de Adolescentes do UNICEF, Brasil.

F. Fontes de informação para o uso seguro de Internet por pais e responsáveis

O desenvolvimento de habilidades digitais dos pais e responsáveis por crianças e adolescentes é essencial para promover o uso seguro e aproveitamento das oportunidades criadas pelo uso da Internet para crianças e adolescentes. Nesse sentido, é relevante saber quais são as fontes de informação e as ferramentas de apoio às quais esses adultos têm acesso, bem como contrastá-los com aqueles a quem eles gostariam de recorrer, informações relevantes para orientar o desenho de iniciativas nesse sentido.

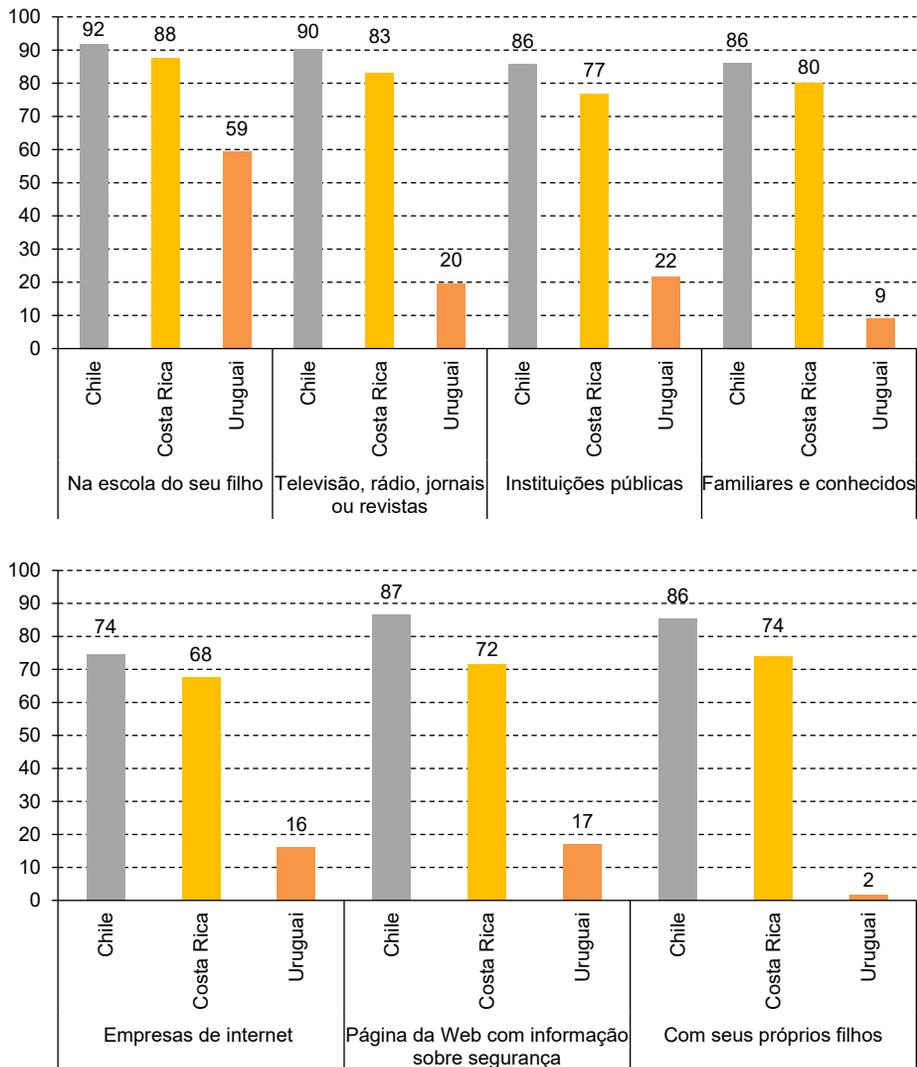
Gráfico 14
Brasil, Chile e Costa Rica: fontes de informações às quais pais e responsáveis recorrem, segundo país
(Em porcentagens)



Fonte: Pesquisa Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Pais e responsáveis por crianças e adolescentes usam várias fontes de informação sobre o uso seguro da Internet, incluindo a mídia (televisão, rádio, jornais ou revistas), a família, a escola e seus próprios filhos. As evidências sugerem uma escassez de programas e projetos que os consideram uma população-alvo: tanto no Chile quanto no Brasil e na Costa Rica, a mídia é a principal fonte de informação sobre o uso da Internet (entre 57,1% e 66%). A instituição escolar aparece apenas em quarto lugar entre as fontes de informação sobre o assunto, com percentuais entre 37, 2% e 48,8%, atrás da família e dos próprios filhos.

Gráfico 15
Chile, Costa Rica e Uruguai: fontes de onde pais e responsáveis gostariam de obter informações, segundo país
(Em porcentagens)



Fonte: Pesquisa Kids Online Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

O padrão desses três países contrasta de maneira interessante com o do Uruguai, onde a escola está em segundo lugar como referência para o uso da Internet (33,4%), numa proporção que é pouco inferior à família (39,6 %). Nesse caso, recorrer aos filhos foi relatado por apenas 2,6%, ocupando o último lugar entre as sete fontes de informação relatadas.

Complementando esses dados, é relevante saber quais são as fontes de informações das quais os pais e responsáveis gostariam de obter informações sobre o uso da Internet. Na Costa Rica e no Chile, a instituição escolar e a mídia foram as duas fontes de informação mais selecionadas, em todos os casos, com percentuais acima de 80%. No Uruguai, em consonância com a forte intervenção de políticas públicas na área de inclusão digital, além de estar associada ao lugar que o Estado ocupa como referência no imaginário social local, as fontes mais citadas foram a escola do filho ou filha (59,4%), uma preferência mais citada pelos níveis socioeconômicos médio e baixo, e as instituições públicas (21,1%).

Os dados sugerem a necessidade de fortalecer os canais de informação e o empoderamento das famílias para exercer seu papel de mediação em relação ao uso da Internet por crianças e adolescentes. Embora atualmente a instituição educacional não seja a principal fonte de informação e referência nos países estudados, ela é relevante para pais e responsáveis como uma possível fonte de informação, e podemos acrescentar o desenvolvimento de capacidades de mediação no uso da Internet. Esses dados são relevantes para o desenvolvimento de campanhas ou de programas de alfabetização digital.

G. Considerações finais

Ao longo deste capítulo, foi possível observar o ambiente digital em que crianças e adolescentes se desenvolvem em quatro países da região, considerando sua participação diária em dois espaços sociais fundamentais, como domicílio e escola. Destacou-se como cada um desses contextos oferece ou limita oportunidades de acesso e uso da Internet, analisando a disponibilidade efetiva de recursos e destacando seu uso em relação, sobretudo, à aprendizagem e à comunicação.

O capítulo analisa como as políticas de universalização do acesso no campo educacional afetam o uso com base na disponibilidade de dispositivos e acesso à Internet e como os alunos são incentivados a realizar atividades. Observou-se como as desigualdades digitais identificadas na esfera domiciliar são compensadas em diferentes graus no espaço escolar, no contexto mais amplo e heterogêneo das políticas digitais em educação na região. Nesse sentido, foram reconhecidos padrões característicos de acesso de cada um dos países analisados, em termos de quantidade e equidade.

Em cada caso, foi conhecido como as políticas atingem a escola e as regras definidas sobre o uso da Internet, bem como o tipo de mediação educacional realizada configura o contexto de uso que as crianças e adolescentes realizam. Observou-se como crianças e adolescentes, por sua vez, também influenciam essa configuração por meio de seus próprios padrões de uso e participação na cultura digital. Observou-se ainda, como o telefone celular se configura como um meio que modifica radicalmente as oportunidades de acesso à Internet, ainda que se mantenham desigualdades significativas na qualidade e variedade do acesso às tecnologias de comunicação e informação.

Trabalhou-se neste capítulo com a noção de que o conceito de desigualdade digital deve ir além da disponibilidade de infraestrutura, sobretudo, no caso de crianças e adolescentes, considerando que a expansão do acesso ocorre também em contextos marcados por desigualdades socioeconômicas e cultural. Nesse sentido, analisou-se o estilo de mediação de ensino que esses grupos acessam na escola, enfatizando o potencial de cada um no aproveitamento de oportunidades e prevenção de riscos, e também considerando as oportunidades de orientação e acesso à informação disponível para os alunos, pais e responsáveis.

Os dados pedem reflexão sobre a frequência com que o uso dentro das escolas é espontâneo, gerenciado pelos próprios alunos e vinculado ao uso de seus próprios dispositivos, e em que medida é um uso inserido em um projeto pedagógico vinculado a política de TIC de cada país e com atuação ativa dos professores. De acordo com os dados disponíveis, nos países considerados, predomina um estilo de mediação docente focada na definição de regras e limites para o uso da Internet. Considerando que o

contexto escolar é estratégico para democratizar as oportunidades associadas à participação on-line de crianças e adolescentes, além de mitigar seus possíveis riscos, é essencial o desenvolvimento de capacidades de ensino para a mediação ativa.

Em outras palavras, é essencial que os professores possam orientar, expandir e acompanhar o uso da Internet por crianças e adolescentes, ao invés de limitá-lo. Para isso, além da atenção necessária às necessidades de formação inicial e contínua de professores, será preciso incorporar de maneira decisiva a alfabetização digital nas escolas, seja na forma de uma disciplina específica ou como uma competência transversal. Os dados também sugerem a necessidade e a oportunidade de fortalecer os canais de informação e o empoderamento das famílias para exercer seu papel de mediar o uso da Internet por crianças e adolescentes. Entre esses canais, a escola volta a ter um lugar preponderante, sendo identificada pelos pais e responsáveis como referência desejável e necessária. Esses dados são relevantes para o desenvolvimento de campanhas ou de programas de alfabetização digital.

Os quatro países considerados desenvolveram políticas educacionais com características distintas quanto ao acesso de crianças e adolescentes às TIC no ambiente escolar. O Uruguai, que implementou sua política digital sobre educação na modalidade 1 para 1, é o país com as maiores proporções de uso da Internet nas escolas (60%), que, por sua vez, é o menos segmentado, tanto por idade como por nível socioeconômico. No outro extremo, o Brasil, que apostou fortemente no modelo de laboratório de informática, possui uma proporção de uso da Internet de apenas 32% na escola. Esse ponto refere-se à distinção relevante entre acesso nominal e efetivo às tecnologias (Selwyn, 2004), na medida em que as escolas brasileiras possuem computadores, principalmente em salas de informática, o que resulta em subutilização, em particular, pelos mais jovens (CGI.br, 2018).

A Costa Rica e o Chile estão em pontos intermediários, ambos com modelos mistos (laboratório de informática mais um conjunto de notebooks em uma proporção significativa de escolas). Embora seja necessário um estudo mais detalhado de fatores explicativos alternativos, a tendência que associa modelos de política digital baseados em tecnologias móveis em níveis mais altos de uso (e mais ainda, quando esses dispositivos estão nas mãos dos estudantes) foi verificada em vários contextos (Lugo, Toranzos, & López, 2014; entre outros). Mesmo considerando que qualquer opção tecnológica não explica linearmente os resultados do uso, uma política que pretenda aumentar decisivamente o uso das tecnologias digitais e da Internet nas escolas deve considerar a opção de possuir dispositivos móveis, acompanhando a tendência regional de substituição de laboratórios de informática por modalidades de acesso móvel, disponíveis em vários espaços dos centros escolares.

O padrão que se destaca no conjunto por sua alta segmentação é o apresentado pelo Brasil, caracterizado por acentuadas diferenças de acesso entre os diferentes NSE, além de reproduzir esse padrão de desigualdade também no ambiente escolar. Nesse sentido, o Brasil apresenta os menores níveis de acesso à Internet na escola em todas as faixas etárias. Ao mesmo tempo, a diferença entre o acesso na escola e no domicílio é a mais acentuada. Diante desses padrões, fica evidente a necessidade de desenvolver políticas públicas de inclusão digital, principalmente no Brasil, que garantam a democratização do direito de acessar e participar da Internet para crianças e adolescentes, independentemente do NSE de suas famílias. Entre as possibilidades de políticas que atuem com esses objetivos, considera-se efetiva, de maneira geral, a combinação de uma infraestrutura universal no ambiente escolar com a instituição de políticas orientadas para beneficiar populações mais vulneráveis, como é o caso dos centros de acesso público (Aguerrondo *et al.*, 2006).

Além disso, se considerarmos o baixo percentual de estudantes que usam computadores e a Internet nas escolas brasileiras,⁹ revela-se a subutilização desses recursos para fins de ensino e aprendizagem, combinada a uma priorização para uso administrativo. Esse fenômeno refere-se à

⁹ Praticamente todas as escolas brasileiras possuem computadores em salas de informática, bem como conexão à Internet —inclusive considerando que ela nem sempre é banda larga e nem sempre está disponível em todos os espaços da escola (CGI.br, 2018).

distinção relevante entre acesso nominal e efetivo (Selwyn, 2004) às tecnologias nas escolas e à insuficiência de qualquer abordagem que revele a disponibilidade de equipamentos sem abordar o uso efetivo, solicitando diretamente ao usuário final. Da mesma forma, esse fato tem como implicação política que qualquer expansão do acesso deve ser acompanhada por uma série de condições e medidas para possibilitar o uso.

Para concluir, é importante destacar que, embora as políticas digitais em educação tenham mudado a ênfase no acesso para um foco no desenvolvimento de habilidades digitais, alfabetização e cidadania digital, as evidências sugerem que há muito trabalho pela frente para fortalecer o papel da escola e dos professores nesse sentido. Entendendo as tecnologias digitais e a Internet como instrumentos de acesso ao conhecimento e participação social e cultural, o desafio contínuo de garantir acesso equitativo é adicionado à responsabilidade pública de garantir que esse acesso possa ser traduzido em níveis mais altos de bem-estar, promovendo oportunidades de desenvolvimento, facilitando a aprendizagem, participação e expressão de crianças e adolescentes. Isso só acontecerá com a participação fundamental da escola.

H. Bibliografia

- Almeida, M. (2014), *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Brasil*. Buenos Aires, UNICEF.
- Aguerrondo, I.; Grinberg, S.; Lugo, M.T., Marchesi, Á.; Martín, E. (2006), "Estado del arte y orientaciones estratégicas para la definición de políticas educativas en el sector", *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. Paris e Buenos Aires, UNESCO.
- Carrasco, Alejandro e Flores, Luis (2019), *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*, Santiago de Chile, março. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- CEPAL/NIC.br (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe) (2018), *Monitoreo de la Agenda Digital para América Latina y el Caribe eLAC2018 (LC/TS.2018/29)*, Santiago de Chile, CEPAL.
- CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil) (2018), *TIC Educação 2017. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo, CGI.br. Acessado em 1.º de setembro de 2019, disponível [on-line] <https://www.cetic.br/pesquisa/educacao/publicacoes/>.
- _____(2014), *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC Centros Públicos de Acesso 2013*. São Paulo. CGI. Acessado em 1.º de setembro de 2019, disponível [on-line] <https://cetic.br/pesquisa/centros-publicos/publicacoes>.
- Comi, S; Argentin, G.; Gui, M.; Origo, F. e Pagani, L. (2016). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*. 56. 10.1016/j.econedurev.2016.11.007.
- Dimaggio, P. e E. Hargittai (2001), From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': studying internet use as penetration increases. New Jersey: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Princeton University (*Working Paper Series, 15*).
- Galperin, H. (2017), *Sociedad digital: brechas y retos para la inclusión digital en América Latina y el Caribe. Serie Policy Papers*. Paris e Montevideu, UNESCO.
- Gere, C. (2008), *Digital culture* (Second ed.). Londres: Reaktion Books Ltd.
- Hattie, J. (2011), "Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement"; *International Review of Education* 57(1-2). DOI: 10.1007/s11159-011-9198-8.
- ITU (União Internacional de Telecomunicações) (2017), *ICT Facts and Figures*. Genebra, ITU. Acessado em 1.º de setembro de 2019, disponível [on-line] <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx>.
- Karaseva, A., A. Siibak e P. Pruulmann-Vengfeldt (2015), "Relationships between teachers' pedagogical beliefs, subject cultures, and mediation practices of students' use of digital technology", *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), article 5. DOI: 10.5817/CP2015-1-6.
- Livingstone, S., G. Mascheroni e E. Staksrud (2018), "European Research on Children's Internet Use: Assessing the Past and Anticipating the Future", *New Media & Society* 20, n.º 3. DOI: 10.1177/1461444816685930.

- Lugo, M.T., L. Toranzos e N. López (2014), "Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina"; *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*. Buenos Aires, IPEE-UNESCO.
- Martínez, A.L., D. Díaz e S. Alonso (2009), *Primer informe nacional de impacto social del Plan Ceibal*. Montevideo, Plan Ceibal.
- NIC.br.br/UIS (Núcleo de Información y Coordinación del Ponto BR/UNESCO Instituto de Estadística de la UNESCO) (2016), *Marco referencial metodológico para la medición del acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación*. Acessado em 1.º de setembro de 2019, disponível [online] <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/marco-referencial-metodologico-para-la-medicion-del-acceso-y-uso-de-las-tecnologias-de-la-informacion-y-la-comunicacion-en-educacion.pdf>.
- Selwyn, N. (2004), "Reconsidering political and popular understandings of the digital divide", *New Media & Society*, 6 (3).
- Shin, W. e M. Lwin (2017), "How does "talking about the Internet with others" affect teenagers' experience of online risks? The role of active mediation by parents, peers, and school teachers", *New Media & Society*, 19(7).
- Sunkel, Guillermo e Daniela Trucco (2012), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas*, (LC/L.3545), Santiago de Chile, Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), novembro. Publicação das Nações Unidas.
- UNESCO (2016), *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Costa Rica, Colombia, Perú y Uruguay*. Informe Comparativo, Paris, Francia, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.
- Vacchieri, A. (2013), *Estado del arte sobre la gestión de las políticas de integración de computadoras y dispositivos móviles en los sistemas educativos*. Buenos Aires, UNICEF.
- Van Deursen, A. e H. Helsper (2015), "The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online?", en L. Robinson y otros (eds.) *Communication and Information Technologies Annual (Studies in Media and Communications)*, Emerald Group Publishing Limited.
- Warschauer, M. (2006), *Tecnología e inclusão social: a exclusão digital em debate*. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Senac.

IV. A participação de crianças e adolescentes no mundo digital

*Magdalena Claro
Amaranta Alfaro
Amalia Palma
Juan Manuel Ochoa*

A. Introdução

A noção do que significa participar da vida on-line e ser cidadão digital é bastante ampla e inclui diversas perspectivas. Algumas delas consideram todas as atividades potencialmente positivas que os jovens e adultos realizam on-line, enquanto outras se concentram em um contexto particular, como o social ou o político. A partir de uma perspectiva ampla, Collin (2015) e Mossberger *et al.* (2007) entendem a cidadania digital como a habilidade de participar de forma efetiva na sociedade em rede, especificamente de utilizar as tecnologias digitais para acessar informações políticas para cumprir com deveres da cidadania, assim como para obter ganhos econômicos no âmbito profissional.

As perspectivas mais sociais ou comunitárias focam nas possibilidades oferecidas pela Internet de se conectar e socializar com os outros. Especificamente, com a possibilidade de se comunicar, interagir e se reunir on-line (Meikle, 2016; Botha & Mills, 2012; Richardson & Hessey, 2009; Preece, 2000). Trata-se, essencialmente, de se relacionar com os demais e com a própria comunidade (Gil de Zúñiga, Jung, & Valenzuela, 2012) e de ocupar espaços de expressão própria e interação (Gil de Zúñiga, Molyneux, & Zheng, 2014).

Em outros trabalhos vinculados com o âmbito político, é possível identificar duas perspectivas mais específicas. Uma que entende a Internet como um espaço de extensão e ampliação das possibilidades de participação da política tradicional em busca de espaços novos ou mais inclusivos na

rede, e outra que identifica no âmbito digital um espaço inovador, que rompe ou muda algumas dinâmicas próprias das participações políticas conhecidas até o momento.

Em relação à primeira perspectiva, alguns estudiosos classificaram a Internet e as suas plataformas digitais como espaços de grande potencial democrático, graças à relação positiva entre seu uso e vários indicadores de compromisso político (Xenos, Vromen, & Loader, 2014; Min, 2010; Bennett, 2003; Norris, 2001), tais como tomar parte em discussões políticas, persuadir outros, mobilizar-se ou participar de várias formas de ativismo na Internet. Essas práticas ecoam a teoria do "cidadão engajado", de Bennett (2008), que frequentemente compartilha informações, oferece a sua opinião e participa de formas de microativismo on-line, refinando e aperfeiçoando a sua própria identidade política. Outros veem uma dinâmica mais inclusiva no espaço digital, oferecendo novas formas de mobilização social, aumentando a participação e o comprometimento dos cidadãos e propondo novos mecanismos de empoderamento (Boulianne, 2018; Haro-de-Rosario, Sáez-Martín, & Caba-Pérez, 2016; Gainous, Wagner, & Gray, 2016; Warren, Sulaiman, & Jaafar, 2014; Contreras, Sepúlveda, & Alfaro, 2012; McDonald, 2006; Rueda, 2005; Jenkins & Thorburn, 2004). Esses espaços renovam as interações políticas entre os cidadãos e com os membros da esfera política (Min, 2010; Blood, 2002; Kedzie, 1997) e ampliam o leque de questões e atores que contribuem para a opinião pública (Papacharissi, 2009).

Quanto à segunda perspectiva, que observa práticas mais separatistas, no espaço digital identificam-se formas de participação que rompem com maneiras mais tradicionais de se fazer política, ao serem descentralizadas, não lineares, nem hierárquicas, que buscam influenciar a transformação da ordem social (Dennis, 2018; Kaun & Uldam, 2017; Coleman, 2006; Choi, 2016; Longford, 2005).

A tabela 7 apresenta uma síntese destas perspectivas e alguns autores que as representam.

Tabela 7
Perspectivas em relação à participação digital

Perspectiva	Definição geral	Autores
Perspectiva social	Possibilidade de participar de forma efetiva em todos os âmbitos da sociedade	Collin (2015); Mossberger y otros. (2007); Livingstone e Helsper (2007)
Perspectiva social ou comunitária	Novas possibilidades de vincular e socializar com os outros	Meikle (2016); Gil de Zúñiga, Molyneux, e Zheng (2014); Botha e Mills (2012); Richardson e Hessey (2009); Preece (2000)
Perspectiva política ou cidadã	Extensão e ampliação das possibilidades de participação política	Boulianne (2018); Haro-de-Rosario <i>et al.</i> (2016); Warren <i>et al.</i> (2014); Xenos <i>et al.</i> (2014); Contreras <i>et al.</i> (2012); Min (2010); Papacharissi (2009); Bennett (2008); McDonald (2006); Rueda (2005); Jenkins e Thorburn (2004); Blood (2002); Kedzie (1997); Norris (2001)
	Novo espaço de exercício da política que rompe com as dinâmicas próprias da participação tradicional e busca transformar a sociedade	Dennis (2018); Kaun & Uldam (2017); Coleman (2006); Longford (2005)

Fonte: Elaboração própria.

Em relação à participação dos jovens, cabe assinalar que, tanto na academia como no mundo político, há quem expresse que eles são apáticos e não políticos. Outros, porém, observam que o problema existe quando a sua participação não é reconhecida (Collin, 2015). Nesse sentido, Bennett (2008) afirma que a participação dos jovens responde a uma mudança de geração, na qual o foco da ação está na identidade social, enfatizando o empoderamento dos jovens como indivíduos expressivos, ou seja, eles expressam seus sentimentos e opiniões praticando a comunicação política entre cidadãos de diferentes formas (Dennis, 2018), o que resulta na crescente importância das redes sociais e das comunidades na Internet. Em outras palavras, uma vez que os jovens cresceram com os meios digitais, sentem-se atraídos

especialmente por essas experiências coletivas e por novas formas de cidadania que se originam. Por outro lado, nos últimos anos surgiram na região e no mundo fortes movimentos sociais, liderados por jovens, nos quais a tecnologia desempenha um papel essencial na mobilização, organização e difusão de mensagens, em especial, por meio das redes sociais (Maldonado, 2015). Nesse sentido, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) afirma que a distância e o desencanto demonstrados pelos jovens na América Latina em relação ao sistema político e à competição eleitoral não devem ofuscar a identificação de novos modos de participação, que têm um potencial crescente de contestação, com alto impacto na agenda política de alguns países (Maldonado, 2015).

Do ponto de vista educativo, vários autores consideram a importância de preparar as novas gerações para serem participantes digitais informadas e educadas, preparadas com as habilidades necessárias para serem ativas na interpretação do mundo que as rodeia (Choi, 2016; Gleason & von Gillern, 2018; Ribble, 2011). Mais especificamente, as tecnologias oferecem oportunidades para que participem de novos tipos de atividades sociais, de exercício da cidadania, de aprendizado e de trabalho, e é importante que o façam de forma crítica (Hague & Williamson, 2009). Da mesma forma, o uso da Internet tem sido investigado como indicador de participação de crianças e adolescentes na sociedade digital e como sinônimo de oportunidades, partindo da premissa de que, quanto maior o número de atividades, maior a inclusão e o acesso a oportunidades on-line (Livingstone & Haddon, 2009). Alguns também sugerem que é possível construir uma escala de participação colocando práticas mais simples e gerais, como procurar informações ou jogar, na parte inferior da escala; e outras atividades mais complexas e menos frequentes, como a criação de conteúdo, na parte superior da escala (O'Neill & Dinh, 2012; Livingstone *et al.*, 2019). Embora não haja consenso sobre quais são as atividades mais desejáveis realizadas por crianças e adolescentes e com que idade é mais positivo que elas ocorram, pensar na participação on-line dessa maneira ajuda os responsáveis por tomar decisões a definir prioridades a partir de uma perspectiva de inclusão (Livingstone *et al.*, 2019).

Nesse contexto, a questão sobre que tipo de uso as crianças e os adolescentes fazem e as possíveis desigualdades existentes em relação às oportunidades e seu aproveitamento se tornam cada vez mais relevantes (ver no diagrama 1 o primeiro retângulo com a dimensão on-line e individual do marco teórico Kids Online). No entanto, com exceção dos dados coletados pelo Global Kids Online nos países analisados aqui, não há estudos comparativos sobre uso das redes sociais e desigualdades nessa faixa etária na América Latina. Estudos comparativos em outros países mostraram que existem diferenças significativas de uso por idade, sexo e nível socioeconômico (NSE). Por exemplo, dados do PISA para alunos de 15 anos mostraram que os estudantes de maior NSE nos países do OCDE têm 5 pontos percentuais a mais do que os estudantes de menor NSE de participar de uma das três atividades *on-line* mais comuns entre os adolescentes: conversar, participar de redes sociais e jogar videogame. Por outro lado, os dados do PISA 2012 mostraram que alunos de maior NSE têm maior probabilidade de usar a Internet para ler notícias e obter informações práticas em comparação com estudantes com desvantagens socioeconômicas, que tendem a jogar e a conversar on-line. Em relação às diferenças de gênero, jogar on-line é significativamente mais popular entre meninos do que entre meninas, enquanto em outras atividades não há diferenças significativas (Hoofdt Graafland, 2018). Por outro lado, os dados acumulados da Kids Online na Europa mostram que crianças mais velhas e de maior NSE tendem a ter mais oportunidades de aprendizado, entretenimento, sociabilidade e participação on-line (Livingstone, Mascheroni, & Staksrud, 2015).

Em 2004, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) apresentou um catálogo de direitos digitais, entre os quais se encontra o direito à livre expressão na Internet, recreação e jogo na Internet, e as oportunidades educativas que esse ambiente oferece (ver quadro 6). A partir dessa perspectiva se deduz que quem não está conectado está perdendo recursos educativos e acesso à informação geral, assim como às oportunidades para desenvolver habilidades digitais, explorar amizades e estabelecer novas formas de expressão própria (UNICEF, 2017). Desse ponto de vista, com

base em direitos de participação nas redes, o estudo Kids Online mede a frequência com que crianças e adolescentes realizam um conjunto de atividades que, com habilidades digitais e a devida mediação adulta, são concebidas como oportunidades ou usos que podem potencialmente trazer benefícios (CEPAL/UNICEF, 2014). O presente capítulo analisa os resultados do Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai em relação à frequência com que eles relatam realizar esse tipo de atividade. Para analisar esses usos, foram selecionados os itens comuns incluídos nos questionários dos quatro países, de maneira que, considerando os resultados de uma análise fatorial previamente realizada com os dados do Chile (Cabello *et al.*, 2018), podem ser agrupados em quatro grandes dimensões (ver tabela 8): i) Educação e Aprendizagem, que reúne atividades relacionadas ao uso da Internet para aprendizado formal e informal; ii) Entretenimento e Criatividade, que inclui atividades relacionadas ao lazer e desenvolvimento de conteúdo próprio; iii) Sociabilidade, que inclui atividades vinculadas a terceiros; e iv) Cidadania e Comunidade, que agrupa atividades que envolvem ou permitem participar de questões políticas ou comunitárias.

Quadro 6
A participação de crianças e adolescentes

Alejandra Trossero^a

A participação de crianças e adolescentes está presente em vários artigos da Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC). Nela se reconhece que todos as crianças e adolescentes têm direito a expressar livremente as suas opiniões, e que elas sejam levadas em conta, e direito de participem de todas as decisões que afetam sua vida, de acordo com suas capacidades e habilidades em desenvolvimento. Os aspectos mais relevantes que se encontram na convenção são:

- A importância de garantir que as crianças estejam em condições de formar um juízo próprio, de expressar as suas opiniões livremente em todos os assuntos que as afetam e que as suas opiniões sejam devidamente consideradas (artigo 12).
- A liberdade de expressão, que inclui a liberdade de buscar, receber e difundir informações e ideias de todos os tipos, independentemente de fronteiras, seja verbalmente, por escrito ou por meio impresso, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pelas crianças e adolescentes (artigo 13).
- A liberdade de pensamento, de consciência e de crença religiosa, sempre que se respeite os direitos das demais pessoas (artigo 14).
- A liberdade de associação e a liberdade de realizar reuniões pacíficas, sempre que isso não contrarie os direitos de terceiros (artigo 15).
- O acesso a informações e materiais de várias fontes nacionais ou internacionais, especialmente informações e materiais que visem promover o bem-estar social, espiritual e moral, assim como a saúde física e mental de crianças e adolescentes (artigo 17).
- Por que é importante promover a participação de crianças e adolescentes em temas que nos afetam?
- Porque oferece novas habilidades e a possibilidade de fortalecer a sua autoestima.
- Porque os empodera a desafiar abusos e negligências para que seus direitos sejam respeitados.
- Porque eles têm muito a dizer.
- Porque eles acham que os adultos geralmente estão equivocados.
- Porque eles acham que as suas contribuições podem levar a melhores decisões.
- Porque eles acreditam que é seu direito serem ouvidos quando sua vida está em jogo.
- Porque eles querem contribuir para tornar o mundo um lugar melhor.
- Porque pode ser divertido.
- Porque lhes dá a oportunidade de conhecer crianças de outras regiões, idades e com experiências diferentes.

O acesso à Internet e o uso da tecnologia proporcionam a crianças e adolescentes novas oportunidades no exercício dos seus direitos, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades e oportunidades para a formação das suas próprias opiniões e para que as suas ideias possam ser levadas em consideração. O desenvolvimento das habilidades digitais não apenas estimula a busca de informações, mas também a criatividade, promove a comunicação e oferece ferramentas para o desenvolvimento de conteúdo digital e o desenvolvimento de ideias próprias. A conectividade digital oferece novas maneiras de participar e se conectar com o mundo e com outras pessoas. Mas a participação deve ser considerada no contexto mais amplo da vida social, pois permite que os adolescentes se envolvam em uma variedade de atividades além do mundo digital e que beneficiam sua comunidade, sua sociedade e a si mesmos. Os novos movimentos sociais, como o "Fridays for Future", apresentam um novo modelo em que os jovens usam a tecnologia como meio de comunicação e participação em defesa dos seus direitos. Esse tipo de participação começa a ser integrado ao contexto da vida dos adolescentes, oferecendo uma nova maneira de agir e participar de questões que lhes dizem respeito. Os jovens estão resignificando os processos de participação, estabelecendo novos paradigmas que permitem a mobilização social, fazendo uso das suas habilidades digitais e conexão tecnológica, podendo replicar ações em diferentes continentes e cidades, mobilizando milhões de jovens sob a mesma preocupação: salvar o planeta. Esses novos modelos de participação são possíveis devido ao acesso e uso da tecnologia digital, mas o mecanismo que une todos esses adolescentes é o reconhecimento do seu direito de participar e garantir o exercício dos seus direitos.

Fonte: UNICEF (2017) *El Camino al Empoderamiento de las Niñas: 5 Derechos*. Disponível [on-line] www.unicef.org/lac/informes/el-camino-al-empoderamiento-de-las-ni%C3%B1as-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe-5-derechos; UNICEF (2019), *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Disponível [on-line] www.unicef.org/es/convenccion-derechos-nino/texto-convencion.

^a Especialista em adolescentes, UNICEF-LACRO.

Embora o número de itens comuns entre os quatro países seja limitado, agrupá-los por dimensões nos permite observar algumas tendências sobre os tipos de oportunidades que crianças e adolescentes estão acessando nos quatro países analisados aqui (ver tabela 8).

Tabela 8
Itens incluídos por dimensão

Dimensão	Itens
Educação e Aprendizagem	Aprender algo novo Buscar oportunidades de trabalho/estudo Pesquisar sobre saúde/doenças
Entretenimento e Criatividade	Criar e compartilhar seu próprio vídeo/música Jogar na Internet Ver vídeos
Sociabilidade	Falar com pessoas de outros países Conversar on-line Usar uma rede social Participar de uma página web onde há pessoas que compartilham de seus interesses/hobbies
Cidadania e Comunidade	Discutir problemas sociais/políticos Informar-se sobre atividades de sua comunidade Ler/ver notícias

Fonte: Elaboração própria.

B. Níveis de participação em atividades on-line de crianças e adolescentes no Chile, Brasil, Costa Rica e Uruguai

Em primeiro lugar, de acordo com a análise de Livingstone *et al.* (2019), foi construída uma progressão na escada de participação, ordenando primeiro as atividades mais executadas na parte inferior da escada, até a menos realizada na parte mais alta da escada de todos os países em conjunto e de cada país em particular. Ao mesmo tempo, foram destacadas as atividades realizadas pela maioria e analisadas as diferenças por faixa etária.

A tabela 9 mostra o que acontece ao analisar os quatro países em conjunto, onde pode ser visto que as atividades de entretenimento de ver vídeos e de jogar na Internet são os dois usos mais realizados pelas crianças e adolescentes pesquisados nos quatro países, seguidas por atividades de sociabilidade on-line, usar uma rede social, conversar on-line e aprender algo novo. As outras atividades são realizadas por menos da metade dos quatro países, revelando que apenas uma minoria realiza atividades de cidadania e comunidade, além de criatividade (por exemplo, criar e compartilhar o seu próprio vídeo/música).

Quando analisados por faixa etária, observa-se que, em geral, à medida que a idade aumenta, o percentual de cada uma das atividades também aumenta. É interessante que o único caso em que essa tendência não ocorre é na atividade jogar na Internet, na qual o contrário é observado; ou seja, quanto menor a idade, maior a porcentagem que informa jogar on-line. Por outro lado, as diferenças mais pronunciadas entre os grupos de menor e de maior idade são encontradas nas atividades usar uma rede social (55,8%), conversar on-line (38,2%), buscar oportunidades de trabalho/estudo (29,4%), ler/ver notícias (26,6%) e participar de uma página web em que há pessoas que compartilham de seus interesses/hobbies (26%). Esses dados mostram como, à medida que crescem, crianças e adolescentes desses países latino-americanos estão participando mais das oportunidades que existem on-line, principalmente das atividades de sociabilidade, cidadania e comunidade.

Tabela 9
Escada progressiva de participação agregada dos quatro países

Geral	9-10 anos	11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos	Total
Discutir problemas sociais/políticos	5,06	9,96	16,86	21,64	15,63
Criar e compartilhar seu próprio vídeo/música	13,99	15,91	20,21	23,76	19,47
Informar-se sobre atividades de sua comunidade	12,18	18,62	21,09	23,03	19,55
Participar em uma página web onde há pessoas que compartilham de seus interesses/hobbies	9,03	16,28	24,79	35,07	22,94
Falar com pessoas de outros países	13,25	19,59	28,00	35,27	25,42
Buscar oportunidades de trabalho/estudo	15,93	21,73	31,37	45,33	30,84
Pesquisar sobre saúde/doenças	26,14	34,92	37,50	46,14	37,49
Ler/ver notícias	26,02	35,31	44,09	52,61	41,48
Aprender algo novo	54,21	60,97	68,72	75,61	66,06
Conversar on-line	44,83	60,81	75,13	83,02	67,61
Usar uma rede social	34,01	68,81	82,79	89,85	69,31
Jogar na Internet	75,26	73,94	70,24	63,54	70,03
Ver vídeos	73,69	78,03	86,42	86,45	81,41

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017) e calculada com base na média simples dos quatro países.

Nota: Porcentagem de crianças e adolescentes que realizam cada atividade pelo menos semanalmente, por idade e ordenadas por frequência. As células destacadas nas colunas marcam as atividades praticadas por aproximadamente metade da faixa etária ou mais.

A análise por países (tabelas 10 a 13) revelou algumas diferenças, principalmente entre a Costa Rica e os outros três países analisados. No Brasil, Chile e Uruguai, as atividades mais difundidas são ver vídeos e conversar on-line, enquanto na Costa Rica é jogar na Internet e depois ver vídeos. Destaca-se a baixa porcentagem de bate-papo on-line na Costa Rica, onde menos da metade relatam fazer essa atividade. Isso pode estar associado aos custos mais altos de conectividade nesse país em relação aos demais do estudo, levando à alta proporção de pessoas que acessam a Internet por meio de planos pré-pagos de telefonia celular, o que restringe bastante o tipo de uso mais cotidiano¹⁰. Outra diferença importante na Costa Rica é o alto percentual que relata da atividade discutir problemas sociais/políticos, que aparece no meio da escada com 30,7%, enquanto nos outros três países esse número está localizado na parte mais alta, com porcentagens que variam de 6% a 13%. Isso poderia ser explicado pela maneira como o questionário foi aplicado entre o primeiro e o segundo turno das eleições presidenciais naquele país, o que poderia eventualmente motivar uma maior participação de crianças e adolescentes nessa área. Por outro lado, é curioso o baixo percentual que informa ler/ver notícias, estando localizado na parte mais alta da escada, com 2,6%, enquanto no Chile e Uruguai está localizado no meio, com 47,7% e 40,4%, respectivamente, e, no Brasil, entre as três primeiras atividades mais realizadas, atingindo quase 90% da faixa etária de 16 a 17 anos. Permaneceria como uma questão a ser explorada em maior profundidade no caso da Costa Rica.

Por outro lado, no caso do Uruguai, é interessante o baixo percentual relativo daqueles entre 9 e 10 anos que relatam realizar atividades de sociabilidade on-line como usar uma rede social (menos de 20%) e conversar on-line (36,3%). Embora nos outros três países essa faixa etária apresente diferenças marcantes com a faixa etária dos mais adolescentes mais velhos, no Uruguai são observadas as diferenças mais pronunciadas (71% e 59%, respectivamente). Isso pode estar relacionado ao acesso por meio da política pública do Plano Ceibal, que pode estar associada a um uso por crianças mais mediado.

Tabela 10
Escada de participação no Brasil

	9-10 anos	11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos	Total
Discutir problemas sociais/políticos	2,38	3,82	10,34	6,45	12,35
Informar-se sobre atividades de sua comunidade	14,84	16,70	21,90	29,45	22,49
Pesquisar sobre saúde/doenças	16,16	21,08	25,00	41,10	28,90
Buscar oportunidades de trabalho/estudo	4,53	7,81	27,59	53,51	29,41
Participar em uma página web onde há pessoas que compartilham de seus interesses/hobbies	20,26	24,83	41,11	47,06	36,26
Falar com pessoas de outros países	19,78	27,60	43,10	53,37	39,68
Criar e compartilhar seu próprio vídeo/música	25,81	35,30	46,55	58,81	45,28
Aprender algo novo	52,48	54,10	61,90	74,76	63,60
Jogar na Internet	77,06	72,92	70,69	63,35	69,42
Usar uma rede social	34,91	62,85	81,03	92,58	73,55
Ler/ver notícias	46,71	64,29	79,74	89,62	75,66
Ver vídeos	82,33	76,04	77,24	79,25	78,65
Conversar on-line	55,60	70,14	82,59	92,39	79,01

Fonte: Elaboração própria, baseada na pesquisa Kids Online Brasil (2016).

Nota: Porcentagem de crianças que realizam cada atividade pelo menos semanalmente, por idade e classificadas por frequência. As células destacadas nas colunas marcam as atividades praticadas por aproximadamente metade da faixa etária ou mais.

¹⁰ Para mais informações, consulte [on-line] <https://www.cable.co.uk/mobiles/worldwide-data-pricing/#highlightss>.

Tabela 11
Escada de participação no Chile

	9-10 anos	11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos	Total
Discutir problemas sociais/políticos	2,3	7,76	15,16	22,84	13,44
Criar e compartilhar seu próprio vídeo/música	22,99	17,14	15,83	18,85	18,71
Falar com pessoas de outros países	19,32	24,41	29,81	37,98	29,19
Participar em uma página online onde tem pessoas que compartilhem os seus interesses/hobbies	9,97	24,62	29,92	51,56	31,95
Informar-se sobre atividades da sua comunidade	20,65	35,19	36,98	46,62	36,43
Buscar sobre oportunidades de trabalho/estudo	23,18	28,27	39,19	54,90	38,81
Ler/ver as notícias	33,84	37,78	47,84	61,32	47,27
Buscar sobre saúde/doenças	28,02	45,43	57,46	69,3	52,57
Jogar na Internet	92,13	87,28	74,13	69,55	79,30
Aprender algo novo	68,88	78,55	78,68	87,96	79,76
Usar uma rede social	42,72	77,60	93,80	96,02	79,99
Conversar on-line	68,48	84,72	92,97	97,24	87,35
Ver vídeos	90,67	96,2	96,46	96,61	95,21

Fonte: Elaboração própria, baseada na pesquisa Kids Online Chile (2016).

Nota: Porcentagem de crianças que realizam cada atividade pelo menos semanalmente, por idade e classificadas por frequência. As células destacadas nas colunas marcam as atividades praticadas por aproximadamente metade da faixa etária ou mais.

Tabela 12
Escada de participação na Costa Rica

	9-10 anos	11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos	Total
Ler/ver as notícias	0,41	1,77	3,85	4,20	2,63
Criar e compartilhar seu próprio vídeo/música	1,63	2,71	4,64	7,75	4,36
Informar-se sobre atividades da sua comunidade	5,71	8,41	15,83	8,42	9,54
Participar em uma página online onde tem pessoas que compartilhem os seus interesses/hobbies	2,48	3,60	10,04	19,93	9,61
Falar com pessoas de outros países	7,38	10,62	13,33	20,77	13,38
Buscar sobre oportunidades de trabalho/estudo	14,40	20,89	24,79	33,57	23,90
Discutir problemas sociais/políticos	13,17	23,35	34,17	48,43	30,69
Conversar on-line	18,95	24,67	38,43	47,39	33,07
Buscar sobre saúde/doenças	52,05	51,54	49,17	43,71	48,85
Aprender algo novo	43,85	51,56	66,94	67,60	58,02
Usar uma rede social	38,93	53,1	75,1	81,18	63,03
Ver vídeos	45,56	62,11	89,26	88,54	72,14
Jogar na Internet	76,52	82,3	86,36	86,11	82,95

Fonte: Elaboração própria, baseada na pesquisa Kids Online Costa Rica (2018).

Nota: Porcentagem de crianças que realizam cada atividade pelo menos semanalmente, por idade e classificadas por frequência. As células destacadas nas colunas marcam as atividades praticadas por aproximadamente metade da faixa etária ou mais.

Tabela 13
Escada de participação no Uruguai

	9-10 anos	11-12 anos	13-14 anos	15-17 anos	Total
Discutir problemas sociais/políticos	2,34	4,90	7,76	8,84	6,02
Criar e compartilhar seu próprio vídeo/música	5,52	8,50	13,83	9,63	9,51
Informar-se sobre atividades de sua comunidade	7,52	14,17	9,66	7,64	9,73
Participar em uma página online onde tem pessoas que compartilhem os seus interesses/hobbies	3,39	12,05	18,10	21,71	13,94
Falar com pessoas de outros países	6,52	15,73	25,74	28,97	19,44
Buscar sobre saúde/doenças	8,32	21,62	18,38	30,43	19,62
Buscar sobre oportunidades de trabalho/estudo	21,60	29,93	33,91	39,33	31,25
Ler/ver as notícias	23,13	37,39	44,94	55,3	40,36
Jogar na Internet	55,33	53,25	49,78	35,13	48,44
Usar uma rede social	19,47	49,67	81,21	89,63	60,66
Aprender algo novo	51,63	59,67	67,35	72,12	62,86
Conversar on-line	36,30	63,71	86,53	95,40	71,01
Ver vídeos	76,21	77,78	82,70	81,40	79,63

Fonte: Elaboração própria, baseada na pesquisa Kids Online Uruguai (2017).

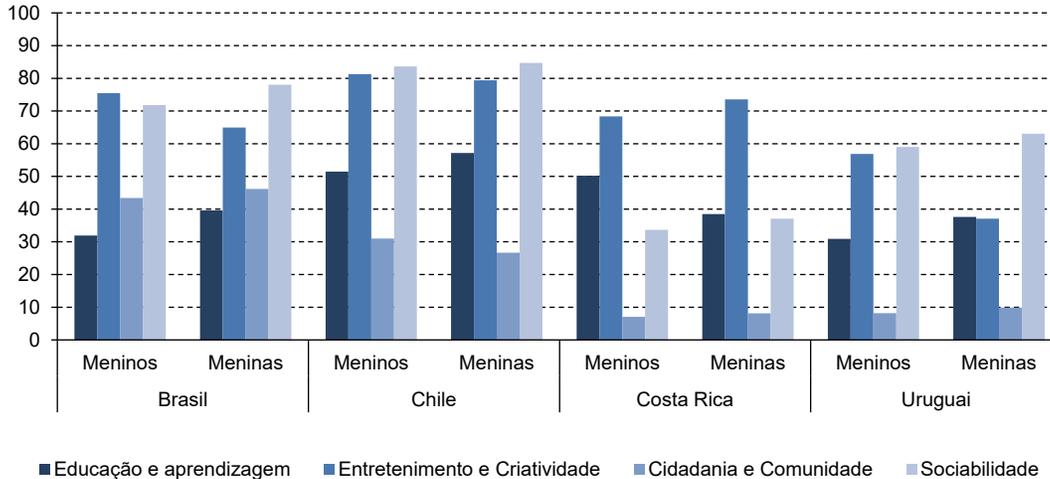
Nota: Porcentagem de crianças que realizam cada atividade pelo menos semanalmente, por idade e classificadas por frequência. As células destacadas nas colunas marcam as atividades praticadas por aproximadamente metade da faixa etária ou mais

Para analisar as diferenças por sexo e nível socioeconômico, decidiu-se considerar as dimensões mais amplas segundo as quais as várias atividades consultadas foram agrupadas (ver tabela 8). Para determinar a participação ou não participação em cada uma das atividades, foi gerado um índice dicotômico em que 1 representa ter realizado duas ou mais atividades no caso das dimensões Sociabilidade; Entretenimento e Criatividade; e Educação e Aprendizagem.

Como mostra o gráfico 16, ao analisar essas categorias por sexo, não há grandes diferenças entre meninos e meninas. No Brasil, Chile e Uruguai, verifica-se que os meninos usam um pouco mais de Internet em atividades relacionadas ao entretenimento e à criatividade, enquanto as meninas mais com educação e aprendizagem. Na Costa Rica, por outro lado, há uma tendência inversa. Ao analisar as porcentagens dos itens que compõem essa dimensão, observa-se que, por um lado, as meninas na Costa Rica relatam assistir a vídeos em percentual maior que os meninos e, por outro, que não há diferenças entre meninos e meninas em jogar on-line, enquanto nos outros três países as diferenças são bastante acentuadas (13 pontos percentuais no Chile e 27 pontos percentuais no Brasil e no Uruguai). Em termos de educação e aprendizagem, o que está por trás desse resultado é que quase o dobro de meninos e meninas na Costa Rica relatam pesquisar sobre saúde e doenças (30%), enquanto nos outros três países é maior a porcentagem de meninas (7 pontos percentuais de diferença e mais). Os resultados da Costa Rica são surpreendentes, pois mostram resultados diferentes do habitual em termos de estereótipos de gênero associados às atividades realizadas, enquanto os outros três países atendem mais às tendências globais a esse respeito (OCDE, 2015).

Em relação à dimensão da sociabilidade, uma porcentagem maior de meninas do que meninos tende a realizar esse tipo de atividade nos quatro países. Por fim, no que diz respeito às atividades de cidadania e comunidade, o Chile difere dos demais países do estudo: mais meninos do que meninas relatam fazê-lo, enquanto nos outros três países são as meninas que o fazem um pouco mais. No entanto, no caso da Costa Rica e Uruguai, quase não houve diferenças.

Gráfico 16
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: diferenças por sexo nas dimensões de participação
de crianças e adolescentes usuários da Internet
(Em porcentagem)

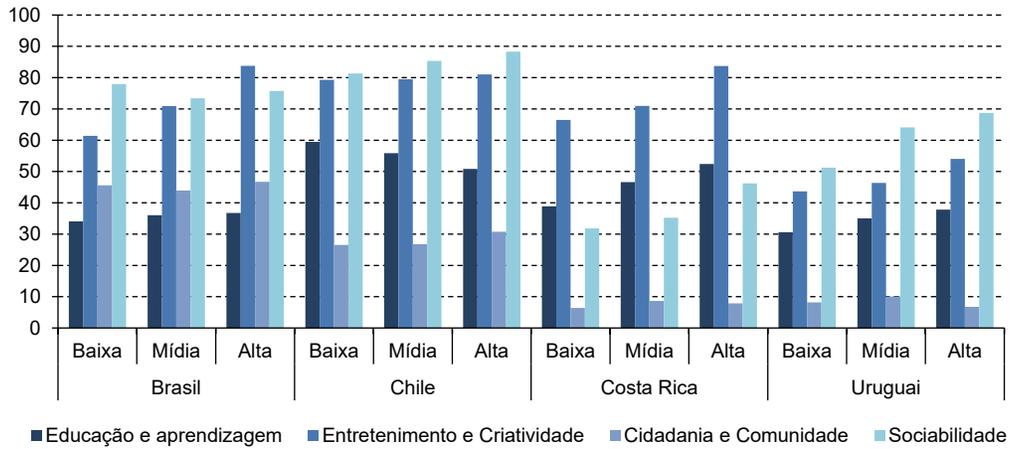


Fonte: Elaboração própria, baseada na pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Em relação ao nível socioeconômico (gráfico 17), observou-se geralmente que o percentual de crianças e adolescentes que realizam atividades em cada categoria aumenta à medida que o nível socioeconômico aumenta, provavelmente associado aos níveis de acesso e exposição (ver capítulo II). No entanto, no Chile, há uma relação inversa na dimensão educação e aprendizagem, explicada pelos itens busca de oportunidades de trabalho/estudo e pesquisa sobre saúde/doenças, nas quais há uma porcentagem mais alta de pessoas de menor NSE que relata a realização dessa atividade (ver gráfico 17). As maiores diferenças entre os diferentes níveis foram observadas na categoria entretenimento e criatividade. Desta maneira, por exemplo, no Brasil há 23 pontos percentuais de diferença entre crianças e adolescentes de menor e maior NSE. Além disso, as diferenças relativamente pequenas são observadas pelo NSE nas dimensões da educação e aprendizagem (entre 8,7 pontos percentuais de diferença entre os de menor e maior NSE no Chile e 2,7 no Brasil) e, acima de tudo, na dimensão cidadania e comunidade (4,2 pontos percentuais de diferença no Chile e 1,2 ponto no Brasil).

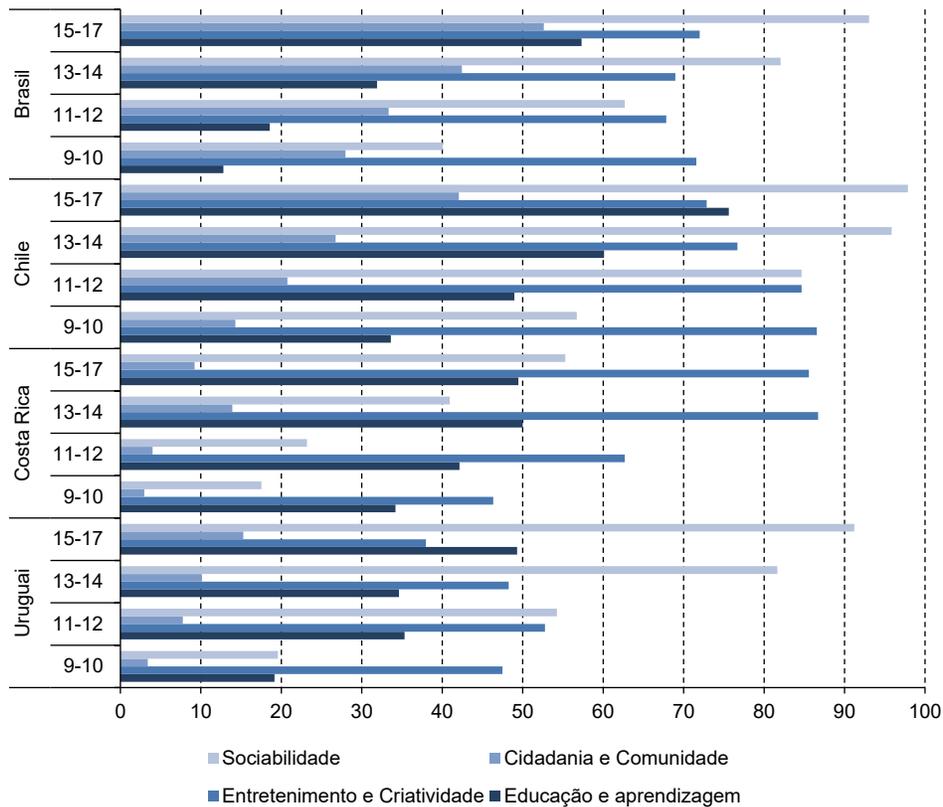
Por fim, analisam-se as diferenças nas dimensões da participação por idade (ver gráfico 18), observa-se que, de maneira coerente com o que as evidências internacionais mostram, à medida que aumenta a idade, aumenta a porcentagem de participação em todas as dimensões, exceto entretenimento e criatividade, onde ocorre uma tendência inversa. Como vimos anteriormente, isso se deve ao item jogar na Internet, onde é maior a porcentagem entre os mais novos. Assistir a vídeos, criar e compartilhar o seu próprio vídeo ou música também aumenta com a idade. Por fim, é interessante notar que o Uruguai aparece com diferenças percentuais menores entre os usuários que o Chile e o Brasil nas três variáveis.

Gráfico 17
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: diferenças por NSE nas dimensões de participação de crianças e adolescentes usuários de Internet
(Em porcentagem)



Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Gráfico 18
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: diferenças por idade nas dimensões de participação de crianças e adolescentes usuários de Internet
(Em porcentagem)



Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

C. Implicações da participação on-line de crianças e adolescentes para as políticas públicas

A análise descritiva dos dados de uso realizada neste capítulo nos permite obter uma visão geral das áreas e do tipo de atividades de participação on-line que são mais ou menos difundidas entre crianças e adolescentes nos quatro países da América Latina que conduziram as pesquisas Kids Online nos últimos anos. Embora seja necessário ter cautela com a noção de que um maior número de atividades on-line é melhor, é relevante conhecer as desigualdades existentes nessas atividades com maior potencial para beneficiar o desenvolvimento de crianças e adolescentes e definir prioridades para políticas públicas. Por outro lado, como indicado na Introdução, ainda é necessário entender melhor de que maneira as diferentes atividades on-line beneficiam o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Nos novos espaços digitais existem várias oportunidades em termos de acesso recursos de aprendizado e entretenimento, além de se relacionar, ser criativo e participar de atividades com outras pessoas.

Em primeiro lugar, a análise da progressão na escada de participação revela que crianças e adolescentes começam sua aproximação à Internet por meio de atividades relacionadas à socialização e ao entretenimento e, em seguida, à medida que crescem, são incorporadas atividades relacionadas às dimensões de aprendizagem e criatividade, e de cidadania e comunidade. Consistente com as evidências de outros países, jogar na Internet é a única atividade mais realizada entre os adolescentes e crianças do Chile, Brasil e Uruguai (Livingstone *et al.*, 2019). Por outro lado, a atividade em que há grande diferença entre adolescentes e crianças é usar uma rede social, onde se pode pensar que existam mais limites devido à maior mediação dos adultos e à idade legal permitida para criar conta nessas plataformas. Essa diferença é particularmente acentuada no caso do Uruguai, que pode ser uma expressão do acesso inicial mais regulado por meio da política de entrega de computadores do Plano Ceibal. Essa política tem sido acompanhada por treinamento e mediação de adultos desde a escola, mas incluindo membros da família no processo, com o objetivo de superar obstáculos e aprofundar resultados positivos (Martínez & Pérez, 2009).

A análise das diferenças por sexo e nível socioeconômico (NSE) nas quatro áreas ou dimensões de participação estudadas mostrou tendências interessantes. Primeiro, ao contrário do que acontece com os adultos, não há grandes diferenças por sexo nessa faixa etária, exceto na dimensão de entretenimento e criatividade, na qual pode se reconhecer os meninos na atividade de jogar on-line e as meninas para o caso de sociabilidade. Esse resultado é coerente com as evidências disponíveis em outros países (OCDE, 2015). No caso da Costa Rica, onde não há diferenças entre meninos e meninas, seria interessante investigar melhor se há fatores associados à conectividade, políticas sociais, políticas públicas ou incentivos de mercado que possam explicar a maior participação de meninas nessa atividade.

Quanto às diferenças entre NSE, em geral, verifica-se que, quanto maior o NSE, mais crianças e adolescentes realizam as diversas atividades consultadas, principalmente na dimensão de entretenimento e criatividade. A maior diferença nessa dimensão pode ser explicada pelo acesso mais limitado em termos de dispositivos e locais de acesso de NSE inferior (ver capítulo II). Isso poderia restringir o tempo livre para mais atividades de lazer das pessoas desse grupo etário. Um resultado interessante é o que acontece com a educação e a aprendizagem no Chile, onde as atividades de busca de oportunidades de trabalho/estudo e pesquisas sobre saúde e doenças são mais difundidas entre as pessoas de menor NSE. Isso pode indicar que, no Chile, as crianças, e principalmente os adolescentes de menor NSE, veem na Internet a oportunidade de encontrar trabalho, estudo e alternativas de saúde. Se for esse o caso, seria relevante investigar ao mesmo tempo se aqueles que buscam esse tipo de oportunidade realmente os encontram e se beneficiam dele.

Os resultados mais importantes analisados fornecem várias orientações para o desenvolvimento de políticas públicas digitais voltadas para as novas gerações. Em primeiro lugar, sabendo como são diversas as oportunidades de entretenimento e criatividade, educação e aprendizagem, sociabilidade, e cidadania e comunidade em crianças e adolescentes da região, está claro que eles têm acesso e usam a Internet regularmente. No entanto, há uma preocupação crescente por aqueles que ainda não têm acesso à Internet ou têm acesso limitado; portanto, estão sendo excluídos do acesso a essas oportunidades, como mostra o capítulo II. Nesse sentido, fortalecer as políticas de inclusão digital nesta faixa etária é fundamental.

Do ponto de vista dos direitos digitais da criança (UNICEF, 2017), o esforço preliminar deve ser feito não apenas para proteger o direito de participar dessas atividades, mas também para ser orientada e protegida nos processos de inclusão nas mesmas, para que se traduzam em experiências positivas de participação e desenvolvimento nas diferentes áreas da vida on-line. Nesse esforço, as instituições educacionais e a promoção dos direitos da criança e do adolescente têm papel fundamental.

A constatação de que as atividades de cidadania e comunidade são realizadas por uma minoria de crianças e adolescentes representa um importante desafio para as políticas educacionais encarregadas de educar os futuros cidadãos e promover sua participação ativa. Essas atividades devem ser incluídas nos planos curriculares desde a infância, para que tenham um processo de acompanhamento permanente e possam fazer uso orientado para se desenvolverem cidadãos ativos e com perfil construtivo no espaço digital. Nesse sentido, é necessário promover desde a infância atividades em torno da perspectiva social e comunitária da participação, sendo essa a porta de entrada para o exercício da cidadania.

D. Bibliografia

- Bennett, W. L. (2008), "Changing citizenship in the digital age", em W. L. Bennett (ed.), *Civic life online: Learning how digital media can engage youth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- _____(2003), "Communicating Global Activism", *Information, Communication and Society* N. 6.
- Blood, R. (2002), "Introduction", em *We've Got Blog. How Weblogs are Changing our Culture*, Perseus Publishing, Cambridge.
- Botha, E., e A. J. Mills (2012), "Managing new media: tools for brand management in social media", em *Online Consumer Behavior*. Routledge.
- Boulianne, S. (2018), "Twenty Years of Digital Media Effects on Civic and Political Participation", *Communication Research*. DOI: 10.1177/0093650218808186.
- Cabello, P. et al. (2018), "Entre selfies y whatsapps. Oportunidades y riesgos para la infancia y la adolescencia conectada", em E. Jiménez, M. Garmendia e M.A. Casado (eds.), *La inclusión digital de niños y adolescentes chilenos desde la perspectiva de usos y habilidades*, Barcelona, España: Gedisa editorial.
- CEPAL/UNICEF (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe/Fundo das Nações Unidas para a Infância) (2014), "Derechos de la Infancia en la Era Digital". *Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, n.º 18. Disponível [online] https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37139/1/S1420568_es.pdf.
- Choi, M. (2016), "A Concept Analysis of Digital Citizenship for Democratic Citizenship Education in the Internet Age", *Theory & Research in Social Education*, 44:4. DOI: 10.1080/00933104.2016.1210549.
- Coleman, S. (2006), "Digital voices and analogue citizenship. Bridging the gap between young people and the democratic process", *Public Policy Research*, Volume 13, Edição 4.
- Collin, P. (2015), *Young citizens and Political Participation in a Digital Society. Addressing the Democratic Disconnect*, Palgrave Macmillan, Hampshire, Inglaterra.
- Contreras, D., P. Sepúlveda e A. Alfaro (2012), "Desarrollo con cohesión social en América Latina", em F.J. Díaz e P. Meller (eds.), *Violencia y Cohesión Social en América Latina*, CIEPLAN, Santiago do Chile.
- Dennis, J. (2018), *Beyond slacktivism: political participation on social media*. Springer.

- Gainous, J., K. Wagner e T. Gray (2016), "Internet freedom and social media effects: democracy and citizen attitudes in Latin America", *Online Information Review*, Volume 40, Edição 5. Disponível [online] <http://dx.doi.org/10.1108/OIR-11-2015-0351>.
- Gil de Zúñiga, H., N. Jung e S. Valenzuela (2012), "Social media use for news and individuals' social capital, civic engagement and political participation", *Journal of Computer-Mediated Communication*, Volume 17, Edição 3, 1. Disponível [online] <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2012.01574.x>.
- Gil de Zúñiga, H., L. Molyneux e P. Zeng (2014), "Social media, political expression, and political participation: panel analysis of lagged and concurrent relationships", *The Journal of Communication*, 64. Disponível [on-line] <http://doi.org/10.1111/jcom.12103>.
- Gleason, B., e Von Gillern, S. (2018), Digital citizenship with social media: Participatory practices of teaching and learning in secondary education. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 200-212.
- Hague, C. e Williamson, B. (2009), *Digital participation, digital literacy, and school subjects: A review of the policies, literature and evidence*. Futurelab.
- Haro-de-Rosario, A., A. Sáez-Martín e M.C. Caba-Pérez (2016), "Using social media to enhance citizen engagement with local government: Twitter or Facebook?", *New Media & Society*, 20. DOI: 10.1177/1461444816645652.
- Hooft Graafland, J. (2018), "New technologies and 21st century children: Recent trends and outcomes", *OECD Education Working Papers*, n.º 179, OECD Publishing, Paris. Disponível [on-line] <http://dx.doi.org/10.1787/e071a505-en>.
- Jenkins, H. e D. Thorburn (eds.) (2004), *Democracy and New Media*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Kaun, A. e J. Uldam (2017), "Volunteering is like any other business': Civic participation and social media", *New Media & Society* 20. DOI: 10.1177/1461444817731920.
- Kedzie, C.R. (1997), *Communication and Democracy: Coincident Revolutions and Emergent Dictator's Dilemma*. Santa Monica, C.A: Rand.
- Livingstone, S., G. Mascheroni e E. Staksrud (2015), *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. EU Kids Online.
- Livingstone, S. e Haddon, L. (Eds.) (2009), *Kids online: Opportunities and risks for children*. Policy press.
- Livingstone, S. e E. Helsper (2007), "Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide", *New Media & Society*, 9 (4). pp. 671-696. Disponível [online] <http://eprints.lse.ac.uk/2768/> DOI: 10.1177/1461444807080335.
- Livingstone, S., Kardefelt-Winther, D., Kanchev, P., Cabello, P., Claro, M., Burton, P., e Phyfer (2019), J. Innocenti Research Brief. Disponível [on-line] https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IRB_2019-02%2013-2-19.pdf.
- Longford, G. (2005), *Community networking and civic participation in Canada: A background paper*.
- Maldonado, C. (2015), "Participación política, apego a la democracia y temas prioritarios de las personas jóvenes en América Latina, 2000-2013", em D. Trucco e H. Ullmann (eds.) *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad* (LC/G.2647-P). Livros da CEPAL, n.º 137, Santiago, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Disponível [on-line] <http://www.cepal.org/es/publicaciones/juventud-realidades-retos-un-desarrollo-igualdad>.
- Martínez, A. L. e Pérez, M. (2009), La evaluación de impacto del plan Ceibal: Metodología y principales resultados e la evaluación educativa del plan Ceibal. *Paper* apresentado no Primeiro Evento Internacional sobre Experiências de Plano Ceibal, Montevideu.
- Matinis, P. (2009), Apuntes sobre modelos escolares y tecnologías de la información y la comunicación. Em M. Báez et al., *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula* (pp.50-53). Plano CEIBAL, MEC, Uruguai, Montevideu, UNESCO-MEC.
- McDonald, K. (2006); *Global Movements: Action and Culture*. Malden; Oxford: Blackwell.
- Meikle, G. (2016), *Social media: Communication, sharing and visibility*. Routledge.
- Min, S.J. (2010), "From the Digital Divide to the Democratic Divide: Internet Skills, Political Interest, and the Second-Level Digital Divide in Political Internet Use", *Journal of Information Technology & Politics*, 7:1. DOI: 10.1080/19331680903109402.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J. e McNeal, R. S. (2007), *Digital citizenship: The Internet, society, and participation*. MIT Press.

- Norris, P. (2001), *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*, Cambridge UK: Cambridge University Press.
- OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos) (2015), *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, OECD Publishing, Paris, Disponível [on-line] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- Papacharissi, Z. (2009), "The virtual sphere 2.0: the internet, the public sphere and beyond", em A. Chadwick y P. Howard (eds.) *Handbook of Internet Politics*. London: Routledge.
- Preece, J. (2000), *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*; Chichester, Inglaterra: John Wiley & Sons.
- Ribble, M (2011), Digital citizenship: Using technology appropriately. Retrieved from <https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>.
- Richardson, K. e S. Hessey (2009), "Archiving the self? Facebook as biography of social and relational memory", *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 7(1).
- Rueda, R. (2005), "Apropiación social de las tecnologías de la información: ciberciudadanías emergentes", *Tecnología y Comunicación Educativas* n.º 41 (julho-dezembro).
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) (2019), *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Disponível [on-line] <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>.
- _____(2017), *Estado Mundial de la Infancia 2017. Niños en un Mundo Digital*. Disponível [online] www.unicef.org/SOWC2017.
- Warren, A.M., A. Sulaiman e N.I. Jaafar (2014), "Facebook: The enabler of online civic engagement for activists", *Computers in Human Behavior*, 32.
- Xenos, M., A. Vromen e B.D. Loader (2014), "The great equalizer? Patterns of social media use and youth political engagement in three advanced democracies", *Information, Communication & Society*, 17:2. DOI: 10.1080/1369118X.2013.871318.

V. Gestão de risco na Internet e autocuidado

*Matías Dodel
Rolando Pérez Sánchez
David Torres Fernández*

"... as oportunidades e os riscos na Internet são uma dupla inseparável, mas riscos e danos não são... a experiência on-line das crianças não é intrinsecamente benéfica ou perigosa. O grau de adesão a essa dupla conceituação tem implicações importantes para a formulação de políticas públicas ..." (Dodel et al., 2018 com base em Livingstone, 2016).

A. Introdução

Como qualquer nova invenção, ao ampliar os potenciais da ação humana, as tecnologias de informação e comunicação (TIC) possibilitaram uma imensidão de benefícios, além de um número considerável de riscos potenciais, que também fazem parte das características que marcam o uso da tecnologia no contexto individual, conforme está descrito no marco conceitual da pesquisa Kids Online (ver diagrama 1).

Esses fenômenos em que as novas tecnologias abrem as portas para oportunidades e riscos não são novos nem exclusivos das TIC. Por exemplo, parafraseando McLuhan, embora a invenção da ferrovia tenha permitido a chegada de bens e serviços a territórios antes impensáveis, com o seu consequente desenvolvimento também abriu caminho para a transmissão de novas doenças e diminuiu a distância entre as pessoas, sem discriminar o quão boa era as suas intenções (McLuhan, 1994; Yar, 2006).

Os discursos de adultos sobre os vínculos de crianças e adolescentes com tecnologias tendem a associar o uso da Internet a situações de risco e apresentam essa população como atores passivos aos efeitos e à atração dessas inovações. Esses discursos, que se baseiam a princípio em uma preocupação genuína com o bem-estar dos mais jovens, raramente se fundamentam em evidências empíricas ou em consultas feitas diretamente com crianças ou adolescentes.

Esse tipo de reação às novas tecnologias também não é novo. A discussão sobre as consequências de certos conteúdos sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes ocorreu tanto em torno dos romances vitorianos (Tatar, 1998) quanto da televisão (Goldstein, 1998). Por sua vez, os “vínculos inexoráveis” entre jogar videogames de ação e violência física estão carregados de afirmações enganosas ou falsas (Ferguson & Wang, 2019), enquanto o foco excessivo do comportamento adolescente em questões como envio de material sexual via mensagem instantânea simplifica o rico mundo das experiências on-line de crianças e adolescentes (Kosenko, Luurs, & Binder, 2017).

Os exemplos mencionados são expressões de um fenômeno social academicamente conhecido como pânico moral associado ao uso das TIC (Livingstone, 1996; McLaughlin, 2014). Como este relatório mostra, a Internet é relevante para o bem-estar dessa faixa etária; portanto, do ponto de vista dos direitos, é problemático associar os vínculos entre crianças e adolescentes e a mídia, com o medo como fator principal.

Longe de negar a existência de riscos on-line para crianças e adolescentes ou a importância de considerar uma abordagem específica (UNICEF, 1989), o que este capítulo propõe é colocá-los dentro de um contexto. Para isso, propomos classificar e ordenar vários tipos de situações de risco on-line, apresentando, em seguida, evidências empíricas sobre o quanto elas são difundidas no continente.

Para abordar rigorosamente o estudo de riscos na Internet, nos baseamos em alguns pressupostos teóricos provenientes de estudos acadêmicos (Dodel *et al.*, 2018). Propomos considerar os quatro seguintes:

- i) É essencial diferenciar episódios de risco de situações que realmente causaram danos (gerando algum dano físico, psicológico, emocional ou social). Com ferramentas e apoio suficientes, crianças e adolescentes têm o potencial de gerenciar estratégias de prevenção de riscos e mitigar danos (Livingstone, Mascheroni, & Staksrud, 2015). O apoio dos pares e dos adultos também é fundamental para superar as consequências dos danos, mas é razoável supor que em situações de dano efetivo sejam necessárias estratégias diferentes e/ou complementares.
- ii) Os relatórios das redes EU Kids Online e Global Kids Online e dos diferentes países que fazem parte das iniciativas indicam que riscos e benefícios tendem a andar lado a lado no mundo digital (Livingstone, Mascheroni, & Staksrud, 2015). Portanto, mediações restritivas e políticas de redução de risco, mesmo que bem-sucedidas na sua função principal, terão consequências negativas para o exercício dos direitos e a construção da cidadania de crianças e adolescentes.
- iii) Embora existam riscos essencialmente tecnológicos (por exemplo, software malicioso), em geral os perigos do mundo digital não são digitais em si mesmos, mas aproveitam as características das tecnologias digitais para expandir o seu alcance (Yar, 2005): a sua onipresença e facilidade de contato com públicos-alvo globais e mais amplos, a baixo custo e sem depender dos ritmos da vida ou dos fusos horários (Valkenburg & Peter, 2011, p. 122).
- iv) A dicotomia on-line / off-line, pensando no mundo físico em oposição ao digital, pode ser útil para análises acadêmicas e políticas, mas o comportamento dos atores sociais nem sempre respeita essa barreira. Nem crianças e adolescentes mudam abruptamente o seu comportamento quando estão conectados, nem indivíduos ou organizações com intenções maliciosas se preocupam muito com essa fronteira teórica quando realizam as suas ações.

Como consequência desses quatro desafios teóricos, parece razoável supor que, além das normas e políticas públicas, o autocuidado ou o desenvolvimento efetivo de estratégias de gerenciamento de risco por crianças e adolescentes sejam necessários para avançar em torno de uma discussão séria sobre riscos on-line e off-line.

No entanto, nem todas as crianças e adolescentes começam do mesmo ponto em relação aos conhecimentos, atitudes e aprendizagens específicas necessárias para desenvolver e exercitar esse autocuidado (por exemplo, ver os capítulos II e IV). Portanto, neste capítulo, também descreveremos o *status* de algumas práticas e habilidades associadas ao autocuidado e ao gerenciamento de danos. Serão analisadas as habilidades digitais associadas à privacidade e ao uso seguro das tecnologias, assim como determinados comportamentos favoráveis ao autocuidado, ao gerenciamento de danos e à busca de apoio em episódios angustiantes.

Para "ordenar" o tratamento de um assunto tão complexo e extenso, a tipologia de riscos desenvolvida por Livingstone, Mascheroni e Staksrud (2015) será usada como referência. Ela distingue entre riscos de conteúdo (crianças como destinatárias de conteúdo massivo), de contato (crianças como participantes de atividades iniciadas por adultos) e de comportamento (crianças como autores ou vítimas de atividades iniciadas por crianças). Da mesma forma, os autores dessa tipologia propõem que cada um desses três tipos de risco possa ser classificado enquanto agressivo, sexual ou alusivo a valores ou comércio. Dado o tipo de perguntas fundamentais nas pesquisas Kids Online realizadas na região, o capítulo se baseará principalmente nos três tipos de riscos relacionados aos temas da agressividade, dos valores e da sexualidade.

Tabela 14
Tipologia de riscos on-line para crianças

	Conteúdo Criança como receptora (de conteúdos massivos)	Contato Criança como participante (de atividades iniciadas por adultos)	Comportamento Criança como ator (agressor/vítima)
Agressivo	Conteúdos violentos ou cruéis	Perseguição, assédio	<i>Bullying</i> , atividades hostilidades entre pares
Sexual	Conteúdo pornográfico	Aliciamento (mentiras com objetivo pedófilo), abuso sexual, encontro com estranhos	Assédio sexual, <i>sexting</i>
Valores	Conteúdos racista ou de ódio	Persuasão ideológica	Conteúdo potencialmente danoso gerado pelo usuário
Comercial	<i>Marketing</i> integrado no conteúdo (incorporado)	Mal uso de informação pessoal	Apostas, violação de direitos autorais

Fonte: S. Livingstone, G. Mascheroni, & E. Staksrud, Developing a framework for researching children's on-line risks and opportunities in Europe, Londres. EU Kids Online, 2015.

Tanto para riscos como para habilidades de autocuidado e estratégias de gerenciamento de danos, a análise se concentrará na descrição das porcentagens de cada um desses fenômenos nos vários países, assim como no papel que o gênero (analisado por meio da variável sexo) e a idade desempenham neles. Em alguns itens, também será analisado o papel das desigualdades socioeconômicas na exposição e/ou participação nesses fenômenos.

B. Riscos de conteúdo

A Internet aumentou exponencialmente a quantidade de informações que adultos e crianças e adolescente podem acessar em seu cotidiano. No entanto, nem todo o conteúdo disponível na Internet é de igual veracidade, qualidade ou legalidade. Além disso, mesmo em sites que não violam nenhuma norma legal, é possível encontrar conteúdo que não seja propício para crianças e adolescentes ou, pelo menos, para os mais jovens. Esta seção tenta descrever o que acontece nos quatro países da região que são estudados aqui em relação aos riscos associados à exposição ao conteúdo por crianças e adolescentes dos quatro países do estudo.

1. Exposição a conteúdos que fizeram com que crianças e adolescentes se sentissem mal

No Chile, Costa Rica e Uruguai, as pesquisas investigaram se os jovens haviam sido expostos a conteúdo ou incidentes que os levaram a ter dificuldades ou a se sentirem angustiados; o que podemos considerar como situações mais próximas do dano do que do risco.

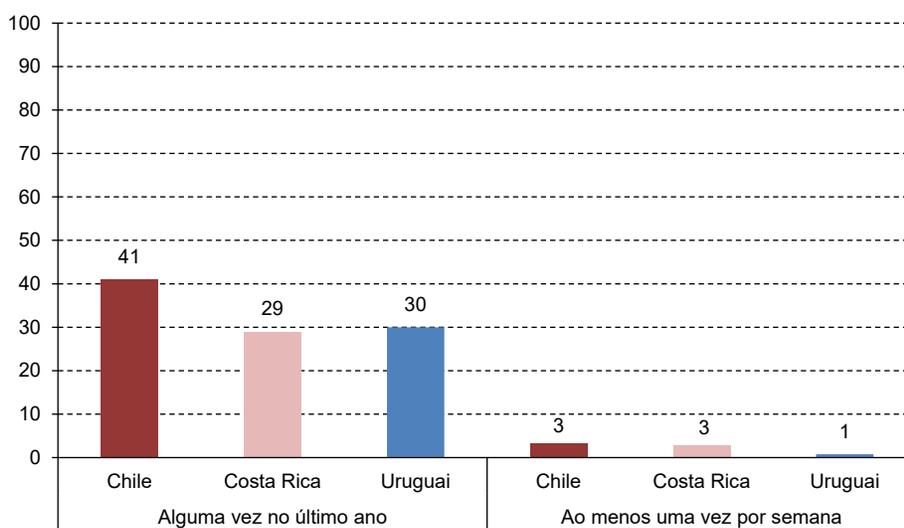
Das pessoas entrevistadas, 41% dos chilenos, 30% dos uruguaios e 29% dos costarriquenhos responderam que haviam experimentado pelo menos um desses episódios no ano passado. Em outras palavras, cerca de uma em cada três crianças e adolescentes dos países do estudo foram expostos a algum conteúdo que os afligia ou fazia com que se sentissem mal. No entanto, a frequência semanal desses episódios é substancialmente menor que a anual, variando entre 6% na Costa Rica, 5% no Chile e 2% no Uruguai.

Como será observado ao longo deste capítulo, o percentual de crianças e adolescentes nos três países expostos a conteúdo ou episódios que os fizeram se sentir mal no último ano aumenta com a idade. No entanto, a relação entre idade e riscos não é a mesma em todos os países, sendo mais forte no Chile do que no Uruguai e na Costa Rica (ver tabela A15).

O sexo também está associado à exposição ou à participação em riscos, embora não em todos os países (ver tabela A15). Como exemplo, no Chile, as meninas tendem a relatar mais esse tipo de exposição do que os meninos, algo que não ocorre tão claramente na Costa Rica ou no Uruguai.

Nos casos do Uruguai e do Chile, crianças e adolescentes que vivem em domicílios de alto nível socioeconômico parecem ter uma exposição um pouco maior a esse tipo de conteúdo, algo que parece não ocorrer claramente na Costa Rica. Isso é razoável no entendimento de que aqueles de famílias com *status* socioeconômico mais alto tendem a passar mais tempo on-line e por mais dispositivos simultaneamente (consulte o capítulo II), o que aumenta o seu potencial de exposição.

Gráfico 19
Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que viram algo na Internet ou fez com que se sentissem mal no último ano ao menos uma vez na semana
(Em porcentagem)



Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Em relação à intensidade do dano ou ao sentimento negativo provocado pela exposição ao conteúdo, os valores extremos ("me senti muito mal") representam 6% desse subtotal no Uruguai (2% das crianças e adolescentes uruguaios), 12% dos costarriquenhos (3% do total dessa faixa etária naquele país), e 16% no Chile (6% dessa faixa etária no país). Tanto para o Chile quanto para o Uruguai, à medida que a idade diminui, a porcentagem de pessoas que se sentiram mal é maior, embora o número de casos nessa condição seja muito baixo para validar essa tendência (consulte a tabela A16).

A seção E deste capítulo analisa as respostas de crianças e adolescentes a essa exposição, tanto na comunicação do incidente a terceiros quanto nas estratégias de gerenciamento de danos.

2. Exposição a conteúdo sensível

As equipes do Chile, Brasil, Costa Rica e Uruguai perguntaram sobre acesso ou exposição a conteúdo sensível ou potencialmente arriscado para crianças e adolescentes. Esses conteúdos se referem a: formas de machucar a si mesmo, formas de cometer suicídio, formas de ficar muito magro, mensagens discriminatórias, discussões ou experiências sobre o uso de drogas e imagens violentas ou sangrentas.

É importante notar que, no Chile e no Brasil, essas perguntas foram feitas a todas as crianças com 11 anos ou mais, enquanto Costa Rica e Uruguai somente fizeram essas perguntas após os 13 anos. Portanto, a comparação desses resultados em termos agregados e por gênero deve ser mais cuidadosa. Além da idade básica, devido à sensibilidade dos problemas e ao respeito à privacidade de crianças e adolescentes, as respostas foram feitas por autopreenchimento em todos os países da rede. Da mesma forma, as perguntas não permitem discriminar entre aqueles que pesquisaram ativamente as informações e aqueles que as alcançaram acidentalmente.

Entre 10% e 45% das crianças e adolescentes foram expostos a qualquer um desses conteúdos nos quatro países (ver gráfico 20).

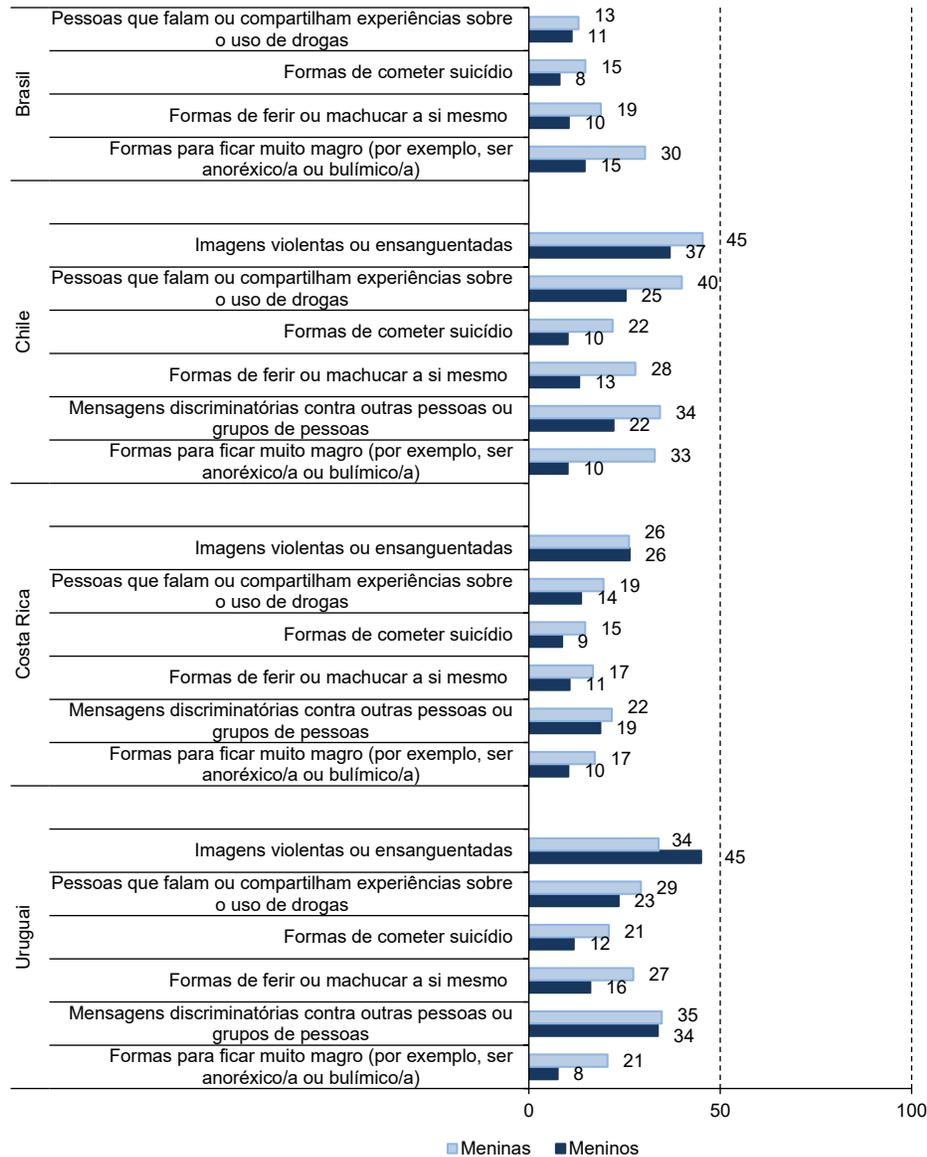
O conteúdo sensível mais prevalente no Uruguai, Costa Rica e Chile foram semelhantes: os relacionados à violência (cerca de 40% no Chile e Uruguai, 26% na Costa Rica), além de discriminação contra terceiros. No Brasil, não houve perguntas sobre esses dois itens.

Em termos gerais, com algumas exceções, a exposição a esse conteúdo tende a ser maior quanto maior for a idade (ver tabela A17). Além disso, juntamente com os riscos de problemas sexuais, esse é um dos riscos com maior diferença entre os sexos. As meninas estão constantemente mais expostas do que os meninos a todo o conteúdo desse tipo, com exceção de imagens violentas na Costa Rica e no Uruguai (iguais entre meninos e meninas na Costa Rica, superiores entre os meninos no caso uruguaio) e drogas (mais presentes entre meninos no Brasil). As relações entre a exposição a esses tipos de tópicos e o nível socioeconômico da família não parecem tão claras.

Em resumo, a exposição a esse tipo de conteúdo é consideravelmente ampla na população estudada, com ênfase particular em adolescentes e meninas. No entanto, é importante avaliar esse resultado, considerando que, por mais sensíveis que sejam esses problemas, são indicações de riscos e não de danos em si. Como exemplo, não é possível distinguir se sites vinculados a anorexia ou bulimia promovem esse tipo de comportamento ou cumprem a função de informar e/ou apoiar crianças e adolescentes que sofrem desse tipo de distúrbio.

Além disso, estratégias restritivas quanto ao tipo de conteúdo podem ser complexas em termos de eficácia devido à extensão desses conteúdos na Internet e à facilidade de acesso, especialmente no grupo de maior idade. Acreditamos que as informações apresentadas, pelo contrário, indicam a necessidade de seguir outro caminho: oferecer às crianças e aos adolescentes as ferramentas e capacidades para que, no caso de chegar a sites com conteúdos desse tipo, possam tomar decisões informadas sobre a sua qualidade e relevância, além de ter a confiança necessária para discutir tais questões com os principais atores do seu ambiente (por exemplo, familiares, professores ou outros profissionais).

Gráfico 20
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet
que páginas da Web que contêm conteúdo sensível no último ano
(Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016) e Costa Rica (2018).

3. Exposição a conteúdo sexual

Como no caso anterior, a exposição ao conteúdo sexual por crianças e adolescentes é geralmente caracterizada como negativa em discursos públicos (Kosenko, Luurs, & Binder, 2017). No entanto, como mencionado, o fenômeno não deve ser considerado como dano ou risco automaticamente, sendo necessário considerar a qualidade do conteúdo (por exemplo, educação sexual contra pornografia violenta), a idade das crianças (por exemplo, 9 anos contra 17 anos) e se o acesso a ele foi intencional ou involuntário (por exemplo, procurar informações contra publicidade intrusiva).

Nesse sentido, no Chile, na Costa Rica e no Uruguai, perguntaram se haviam visto imagens sexuais ou pessoas nuas no último ano, por meio de mídia digital e não digital (ver tabela A18). Entre 24% e 35% responderam afirmativamente (24% das crianças da Costa Rica, 29% no Chile e 35% no Uruguai).

Como aconteceu na seção anterior, as porcentagens de exposição a esse conteúdo aumentam substancialmente com a idade em todos os países, algo esperado se considerarmos o desenvolvimento do ciclo de vida. Existe também uma relação positiva com relação ao nível socioeconômico da casa —crianças e adolescentes de famílias com maior NSE relatam ter visto mais conteúdo sexual— onde, fortalecendo a hipótese de que o maior uso gera maior exposição. Quando se trata do sexo do respondente, apenas no caso uruguaio os meninos mencionam mais do que as meninas que viram esse tipo de imagem (41% versus 29%).

É importante notar que este não é um tema exclusivamente digital. Embora essa exposição ao conteúdo sexual não implique que as imagens tenham sido vistas ou recebidas pela Internet, 77% das crianças e adolescentes chilenas, 79% dos costarriquenhos e 85% dos uruguaios que viram imagens sexuais confirmam que foi na Internet onde acessaram esse conteúdo (consulte a tabela A19). A televisão é o meio que segue a Internet como fonte de exposição a esses conteúdos, mas com porcentagens significativamente menores: mais da metade dos uruguaios via conteúdo sexual ou pessoas nuas na TV (52%), dois a cada cinco chilenos (40%) e um a cada três costarriquenhos (36%) (ver tabela A19).

No Brasil, foi perguntado apenas se viram esse tipo de imagem pela Internet no último ano, ao qual 18% responderam afirmativamente, um percentual ligeiramente maior no caso de meninos e que aumenta de acordo com o NSE do domicílio em uma relação que se intensifica de acordo com a idade (ver tabela A19).

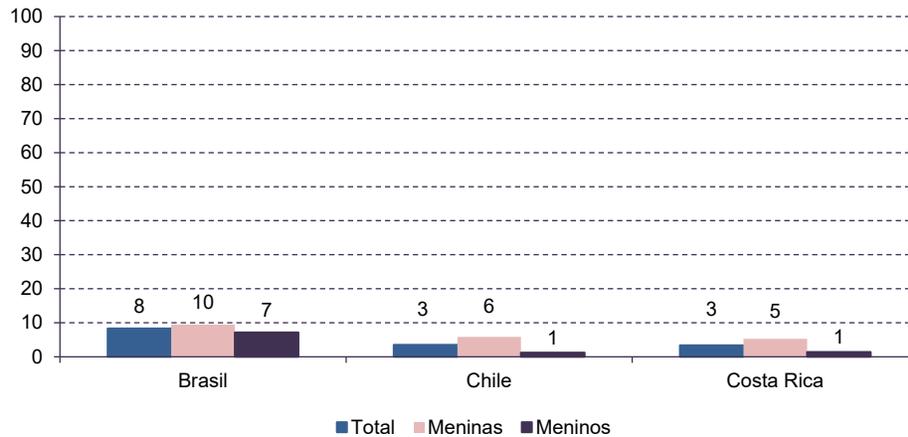
Para os casos do Chile, Brasil e Costa Rica, é possível saber se a exposição ao conteúdo sexual causou desconforto em crianças e adolescentes por meio da pergunta direta sobre como se sentiram ao ver conteúdo sexual (Chile e Costa Rica) ou ver essas imagens fez com que o seu receptor se sentisse desconfortável (Brasil). Levando em consideração diferenças nas categorias de resposta (tendo feito "ruim ou muito ruim" no caso do Chile e Costa Rica, tendo "incomodado" o Brasil), cerca de metade das crianças e adolescentes brasileiros que viram imagens de conteúdo sexual na Internet se sentiu incomodada, enquanto 27% dos costarriquenhos e 15% dos chilenos que viram imagens sexuais os fizeram com que sentissem mal ou muito mal. No entanto, se analisarmos esses números em termos absolutos (sobre o número total de crianças e adolescentes), as porcentagens de dano, embora relevantes, são significativamente reduzidas: 8% no Brasil e 3% no Chile e Costa Rica.

No entanto, o dano é fortemente segmentado por gênero e idade: os dados para meninas e adolescentes dobram (para o Brasil), quadruplicam (para a Costa Rica) e quintuplicam (para o Chile) em relação aos meninos nesta exposição com componentes claros de danos. A exceção para os meninos de 9 e 10 anos no Brasil, também é observada uma relação clara entre idade e desconforto ou dano, sendo maior entre crianças pequenas do que entre adolescentes (ver tabelas A20 e A21).

Em resumo, parece necessário reorientar o problema da exposição ao conteúdo sexual. Embora a busca por conteúdo desse tipo por crianças e adolescentes seja esperada à medida que a idade aumenta, algo que os dados parecem confirmar é que as situações de dano estão concentradas em determinadas populações mais vulneráveis nessa área: crianças pequenas e mulheres. É provável que, após essas disparidades no dano digital, sejam encontrados estereótipos e normas culturais que reforcem os modelos de desigualdade, pelos quais mulheres e crianças estão mais expostas às agressões por um grupo específico de homens mais velhos. Em muitos casos, a diferença entre os conteúdos que causaram desconforto em crianças e adolescentes em relação àqueles que não tinham relação com o seu caráter ou qualidade, assim como a busca ou exposição não voluntária a

eles. Da mesma forma, embora a Internet seja o meio pelo qual eles mais acessam esse tipo de conteúdo, a TV também parece mostrar níveis consideráveis de acesso a conteúdos sexuais ou imagens de pessoas nuas.

Gráfico 21
Brasil, Chile e Costa Rica: crianças e adolescentes usuários de Internet que se sentiram incomodados ou desconfortáveis ao verem imagens de conteúdo sexual na Internet no último ano, segundo sexo
(Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016) e Costa Rica (2018).

C. Riscos de contato

A vida de crianças e adolescentes nas sociedades contemporâneas implica constantemente o contato com outras pessoas. Além disso, o contato é essencial para a conquista de uma vida plena e o exercício dos seus direitos, pertencer e integrar comunidades, famílias e grupos de pares (Dodel *et al.*, 2018).

No entanto, esse raciocínio está longe do que pais, professores, pesquisadores e tomadores de decisão sobre políticas públicas pensam quando se fala de infância e adolescência, das TIC e dos contatos com terceiros. Nesse sentido, prevalecem os conceitos de riscos, danos e agressores, geralmente agrupados na ideia de que os estranhos são o perigo (em inglês, *stranger danger*) (Livingstone, Mascheroni, & Staksrud, 2018).

Sem negar que existe um risco real do contato com estranhos por meio do uso das TIC, como no mundo off-line, a preocupação com esse risco tende a ser exagerada. Embora a noção de *stranger danger* não se refira apenas às TIC, facilitando o intercâmbio de informações e comunicação entre indivíduos muito além do círculo de pessoas com quem se poderia ter contato nas últimas décadas, surgem preocupações genuínas quanto à segurança de crianças e adolescentes nos meios virtuais e tende a prevalecer nos discursos da mídia.

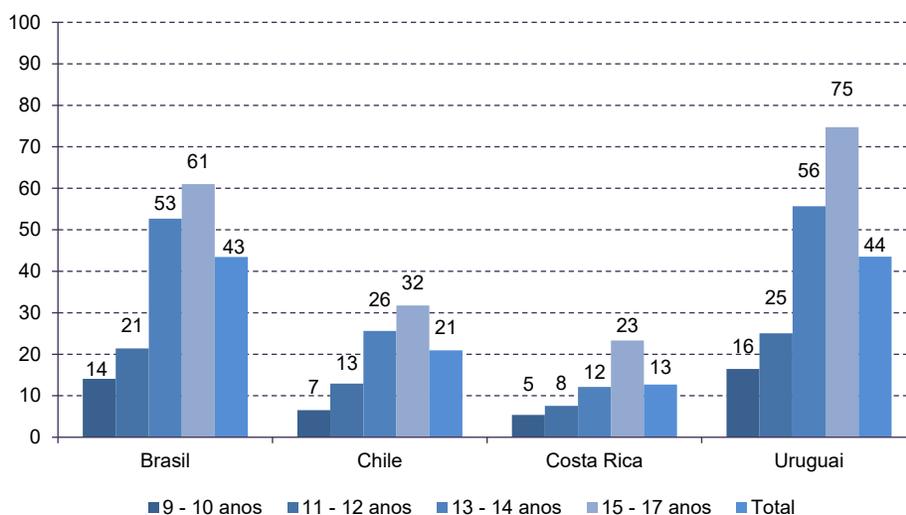
O contato com “estranhos” ou “desconhecidos”, para além das situações de risco com os adultos desconhecidos, amplia o grupo de pares e a possibilidade de realizar atividades próprias da vida de crianças e adolescentes, como a busca de parceiros amorosos ou o encontro com comunidades ideológicas ou culturais de pertencimento, pois essas podem ter acesso difícil apenas nos seus círculos mais íntimos.

No entanto, episódios de danos associados a terceiros adultos podem ter consequências significativas e prevalecer no discurso público (por exemplo, aliciamento e abusos). Essas consequências, juntamente com a mediatização excessiva, fazem prevalecer o pânico moral diante do fato de que incidentes graves (agressões ou abusos sexuais) cometidos por outras crianças e adolescentes ou parentes adultos ou que conheciam as vítimas menores de idade (Finkelhor *et al.*, 2014). Em outras palavras, existe uma tensão entre a necessidade de proteger e garantir que a exposição ao risco não implique danos, mas são necessários um equilíbrio e uma visão abrangente que vá além dos “pânicos morais”.

1. Contato com desconhecidos on-line

Nos quatro países com estas pesquisas foi consultado sobre o contato on-line com pessoas que eles não conheciam anteriormente (com quem nunca haviam entrado em contato pessoalmente). No Uruguai (44%) e no Brasil (43%) responderam a esse tipo de contato, enquanto no Chile esse percentual foi de 21% e na Costa Rica atingiu 13%. Essas porcentagens aumentam significativamente com a idade, pelo menos quadruplicando em todos os países, o contato manifestado entre os de 15 a 17 anos em relação aos de 9 e 10 anos (ver gráfico 22).

Gráfico 22
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que foram contatados on-line por uma pessoa que não conheciam anteriormente no último ano
(Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Por outro lado, nem todos os contatos digitais culminaram em um encontro presencial. Entre os que tiveram contato on-line com estranhos, metade das crianças e adolescentes brasileiros (53%) se encontraram pessoalmente, seguidos por cerca de quatro a cada dez no Chile (44%) e Costa Rica (41%) e um a cada três no Uruguai (30%). É importante notar que, se apresentarmos os dados para o número total de crianças e adolescentes e não apenas para essa parcela da população, esses percentuais serão substancialmente mais baixos: 22% no Brasil, 18% no Uruguai, 8% no Chile e 5% na Costa Rica tiveram encontros presenciais com uma pessoa que conheceram pela Internet. Esses encontros, embora com menos força do que no caso digital, também estão relacionadas à idade: quanto mais velha, maior é a porcentagem de crianças e adolescentes que se encontraram pessoalmente com estranhos que entraram em contato com a Internet pela primeira vez (consulte a tabela 15 e as tabelas A22 e A23).

Tabela 15
Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet
que tiveram contato com estranhos no último ano
(Em porcentagens)

Porcentagem Sim	No último ano se encontrou pessoalmente com essas pessoas?			
	Chile	Costa Rica	Brasil	Uruguai
Total	8	5	22	18
Meninas	7	5	22	16
Meninos	9	5	22	21
9-10 anos	2	2	5	5
11-12 anos	3	3	7	13
13-14 anos	8	6	27	22
15-17 anos	15	9	34	32
NSE alto	11	7	18	18
NSE médio	8	4	22	18
NSE baixo	8	5	24	18

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Além disso, no Chile e na Costa Rica, é possível definir ainda mais claramente quais desses episódios indicam casos de risco associados ao *stranger danger*. Nesses países foi perguntado se as pessoas que conheciam on-line eram conhecidas de parentes ou amigos: na Costa Rica, 82% indicaram que esse era o caso, enquanto no Chile 66% o fizeram. Em outras palavras, apenas 3% das crianças e adolescentes do Chile e 1% da Costa Rica conheceram pessoalmente pessoas que já haviam se encontrado apenas na Internet e que não estavam familiarizadas com familiares ou amigos¹¹ (ver tabelas A24 e A25).

Em segundo lugar, a idade dessas pessoas desconhecidas foi consultada (ver tabelas A26). A maior parte dos que tiveram esse encontro no Chile (81%) e na Costa Rica (66%) disseram que os terceiros tinham a mesma idade ou menos. Entre 19% e 30% indicaram que a pessoa desconhecida era mais velha que eles, mas não era um adulto. No Chile, não foi relatado nenhum caso de encontro com adultos, enquanto na Costa Rica houve apenas dois casos.

Por fim, foram perguntados aos entrevistados do Chile, Uruguai e Costa Rica como se sentiam nesse encontro (tabela A27). A esse respeito, entre 68% e 75% disseram se sentir muito bem e apenas entre 2 e 3% se sentiram mal. Em termos globais, isso implica que menos de 1% das crianças e adolescentes de cada país tiveram um encontro presencial com uma pessoa que conheceu na Internet e que se sentiu mal ou muito mal nesta situação (dano).

Em resumo, o contato na Internet com pessoas desconhecidas parece ser uma prática comum na região, embora não seja majoritária. O encontro presencial parece ocorrer em cerca da metade dos casos, e essas pessoas tendem a socializar-se com familiares ou amigos da mesma idade e, em geral, as reuniões são valorizadas positivamente. Existem casos problemáticos com riscos potencialmente altos de dano, mas as informações disponíveis sugerem que sua presença, comparada a outros fenômenos de risco ou danos com menor exposição à mídia, é comparativamente baixa.

¹¹ A análise da prevalência desses fenômenos que pode ser realizada por esse tipo de estudo é limitada e as suas margens de erro são amplas, justamente pelo baixo percentual da população em geral que os sofre. Uma análise especial que faça uma sobreamostragem da população afetada seria necessária para estimar corretamente os fatores e características associados aos riscos de danos e violação de direitos.

2. Recepção de mensagens sexuais por crianças e adolescentes

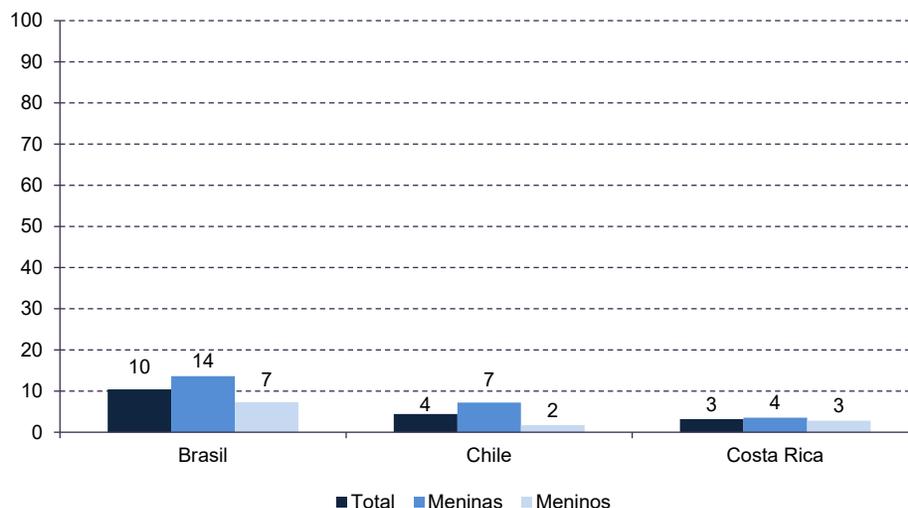
Crianças e adolescentes também podem participar de comportamentos iniciados por terceiros e que envolvem conteúdo sexual. Apesar de a recepção de mensagens sexuais possa ser classificada, estritamente, como um risco de contato ou comportamental —dependendo se o emissor é adulto ou outra criança ou adolescente—, foi decidido classificá-la como um risco comportamental na ausência de tais informações. Também não é possível saber se a recepção da mensagem foi um comportamento desejado/ativado pela criança ou se foi realizada sem o seu consentimento.

Os quatro países do estudo perguntaram se crianças e adolescentes haviam visto ou recebido mensagens com conteúdo sexual (tabela A28), embora no Brasil e no Chile tenha sido investigado a partir dos 11 anos de idade e na Costa Rica e Uruguai, dos 13 anos em diante. Das pessoas entrevistadas, 21% dos chilenos, 10% dos costarriquenhos, 17% dos brasileiros e 25% dos uruguaios mencionam ter visto ou recebido esse tipo de mensagem. Assim como outros riscos de natureza sexual, o número de crianças e adolescentes que afirmam ter visto ou recebido essas mensagens aumenta conforme aumenta a idade. No Brasil e no Uruguai, os meninos dizem que receberam mais dessas mensagens do que as meninas. No Chile e no Uruguai, a recepção de mensagens de conteúdo sexual é maior entre aqueles que residem em famílias mais altas da NSE. Por outro lado, no Chile, Brasil e Costa Rica, foi perguntado se a recepção das mensagens gerava danos aos jovens, embora com diferenças nas categorias de resposta: Chile e Costa Rica usavam escalas ordinais que deixam de sentir “bom ou muito bom”, passando por “nem bom, nem ruim” até “ruim ou muito ruim” antes das mensagens, enquanto no Brasil foi perguntado diretamente sobre o inconveniente (sim/não).

Quase uma a cada duas crianças e adolescentes brasileiros que receberam uma mensagem sexual disseram que ficaram incomodados com essas mensagens (47%), percentual que foi de 30% entre os costarriquenhos e para os 27% dos chilenos. No entanto, é importante afirmar que, em termos de porcentagem total de todas as crianças e adolescentes, os casos que podem ser classificados como danos pelo tipo de mensagem recebida são de 10% no Brasil, 4% no Chile e 3% na Costa Rica (ver gráfico 23).

Gráfico 23

Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que se sentiram incomodados ou desconfortáveis ao receber mensagens ou imagens de conteúdo sexual na Internet no último ano, segundo sexo
(Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016) e Costa Rica (2018).

Com relação às populações mais vulneráveis a esse respeito, repete-se um cenário semelhante ao da exposição ao conteúdo sexual: meninas e adolescentes apresentam números maiores que o de meninos para os casos do Brasil e do Chile, enquanto são 26% mais na Costa Rica (gráfico 23). É possível observar uma relação entre idade e maior desconforto/dano entre crianças mais jovens do que entre adolescentes, mas não de acordo com o NSE (ver tabela A2g).

Como mencionado no início, é fundamental saber quem são os emissores dessas mensagens, o que deve ocorrer nas próximas ondas da pesquisa Kids Online na região. No entanto, a ocorrência muito baixa de riscos de contato com adultos desconhecidos apresentada nesta seção, assim como uma ocorrência relativamente maior de envio de mensagens com conteúdo sexual por crianças e adolescentes (consulte a seção C.1), nos leva a pensar que os casos analisados aqui se referem mais a trocas entre pares do que a situações de alto risco causadas por adultos, como aliciamento ou assédio sexual.

D. Riscos comportamentais

Crianças e adolescentes são sujeitos de direito, tanto na Internet como off-line. Longe de serem atores passivos na sua vida digital, eles têm comportamentos e práticas on-line que, embora frequentemente positivos, às vezes têm consequências negativas para os seus próprios colegas. O marco conceitual Kids Online classifica essas práticas como riscos comportamentais.

Nos casos em que crianças e adolescentes são participantes essenciais em situações de risco para si e para terceiros, é importante evitar culpá-los ou revitimizá-los. Mas, para poder intervir com políticas relevantes nos diferentes temas específicos, o exposto acima não evita destacar a relevância de identificar as populações com maior risco nesses problemas.

1. Envio de mensagens sexuais por crianças e adolescentes

Conforme mencionado em relação à recepção de mensagens sexuais, o envio delas não deve ser considerado um comportamento de risco em si. Crianças e adolescentes mais velhos podem usar as TIC para expressar ou compartilhar a sua sexualidade (reconhecendo todos os desafios relacionados à privacidade e ao respeito a terceiros) e para compartilhar outros tipos de conteúdo sexual de um matiz mais sexista ou discriminatório. Nenhuma das pesquisas Kids Online que investigou esse tópico consultou esse tipo de questão.

No Chile, Brasil e Uruguai, crianças e adolescentes foram consultados se haviam enviado ou postado mensagens sexuais de qualquer tipo na Internet (sejam palavras, imagens, áudios ou vídeos; veja tabela A30). Em comparação com aqueles que relataram receber tais mensagens, os percentuais são substancialmente mais baixos: 4% no Chile, 6% no Brasil e 5% no Uruguai.

Mais uma vez, é possível observar uma clara relação com a idade nos três países (quanto mais velhos, maior o envio), como com o gênero, onde meninos uruguaios enviam duas vezes mais mensagens sexuais que as meninas, enquanto entre brasileiros a diferença é ainda maior. Em termos de NSE, apenas no Chile crianças e adolescentes de famílias com altos níveis de NSE relatam enviar mais mensagens desse tipo do que aquelas que vivem em famílias de NSE baixo ou médio.

Em suma, como aconteceu com a recepção de mensagens sexuais, o envio parece ser uma postura mais masculina e aumenta em idades mais próximas da maioridade. No entanto, também não temos informações sobre o tipo ou a qualidade dos materiais sexuais usados ou se o destinatário consentiu no envio. Esses são dois aspectos fundamentais a serem aprofundados para a geração de políticas públicas sobre o assunto.

2. Assédio on-line: receptores, transmissores e testemunhas

O assédio entre pares é um tipo de violência coletiva ou interpessoal (Soto & Trucco, 2015), muitas vezes ligada ao ambiente escolar (Trucco & Inostroza, 2017) e que é abrangida pelo termo *bullying*¹². No entanto, não existe na literatura especializada uma definição unívoca desse último termo (Sabella, Patchin, & Hinduja, 2013), que é cercado por uma série de mitos. Esses mesmos autores distinguem oito principais conceituações generalizadas, porém problemáticas, da versão digital do termo *cyberbullying*. Entre eles, destacamos uma série de crenças problemáticas para políticas públicas que os dados da pesquisa Kids Online permitem questionar: a) que existe uma epidemia de *cyberbullying*; b) que é mais frequente que o *bullying* tradicional; c) que aqueles que cometem assédio são apenas crianças ou adolescentes percebidos como indivíduos excluídos ou maliciosos dentro de seus grupos de pares.

a) Vítimas de assédio, frequência de episódios e meios pelos quais é realizado

Em relação aos mitos mencionados, é importante observar que, nos países considerados neste relatório, o fenômeno do assédio entre pares não é o mais frequente dos riscos aliviados pela pesquisa Kids Online.

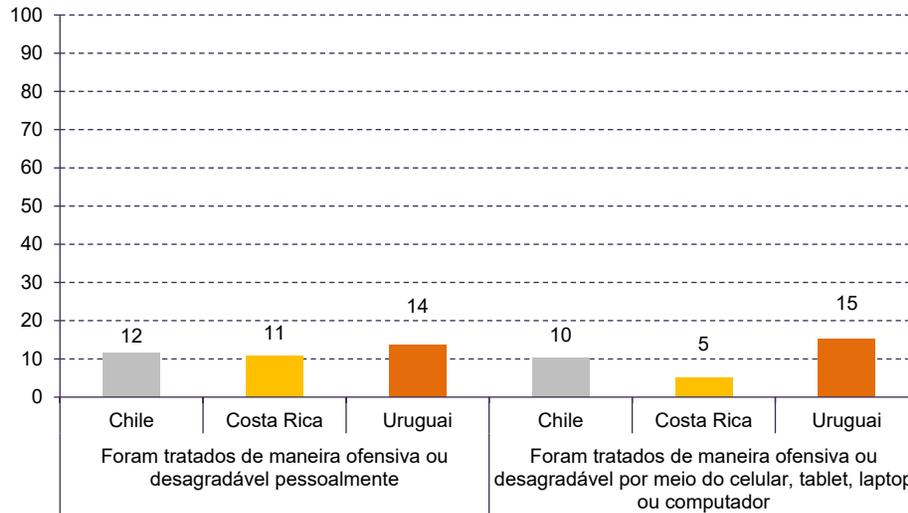
As perguntas realizaram, em primeiro lugar, se, no último ano, a criança ou o adolescente havia sido tratado ofensivamente ou de forma desagradável por alguém, independentemente do canal em que isso ocorreu, da frequência ou da idade dessa pessoa. As pesquisas no Chile, Costa Rica e Uruguai incluíram essa pergunta. Mesmo utilizando-se um conceito extremamente amplo de assédio, as porcentagens estão concentradas em torno de 20% em todos os países (20% no Chile, 16% na Costa Rica e 18% no Uruguai; veja a tabela A31). Além disso, entre os que mencionaram ter sido tratados dessa maneira, cerca da metade mencionou que a frequência de ocorrência desses episódios era de 1 a 2 vezes por ano (55% no Chile, 43% na Costa Rica e 74% no Uruguai, ver tabela A32). Não há relações claras entre idade e sexo com esse fenômeno. No que diz respeito ao nível socioeconômico da família, tanto no Chile quanto na Costa Rica, o assédio parece ser maior em famílias com maior NSE. Por outro lado, se focarmos nos episódios de assédio frequente (todos ou quase todos os dias), isso está concentrado nos lares de NSE em países como Costa Rica e Uruguai.

No entanto, como mencionado, a definição mais difundida de *bullying* envolve um tipo de assédio perpetrado por colegas próximos no campo educacional (Trucco & Inostroza, 2017). No Chile e na Costa Rica, foi perguntado se alguma das pessoas que trataram o menino ou a menina de maneira ofensiva ou desagradável no último ano eram da sua escola: cerca de 70% das crianças chilenas e costarriquenhas responderam afirmativamente (ver tabela A34). Além dos efeitos potenciais do *cyberbullying*, que discutiremos nos parágrafos seguintes, esses dados indicam a necessidade de evitar um olhar restrito aos aspectos virtuais de um fenômeno com raízes nos círculos sociais próximos de crianças e adolescentes.

Em segundo lugar, é importante pensar sobre o papel da Internet e das TIC no assédio. No Chile, 58% dos que responderam que foram vítimas de assédio disseram que isso aconteceu pessoalmente (12% do número total de crianças e adolescentes), enquanto 51% disseram que isso aconteceu por meio de um telefone celular, *tablet* ou laptop/computador (10% do total): nos casos em que há uma combinação de ambos, esse percentual é de 22% (4,5% do total). Na Costa Rica, os percentuais de assédio pessoalmente (76%) são significativamente maiores que os digitais no número total de vítimas de assédio (11% do número total de crianças e adolescentes), uma vez que os praticados pela mídia os digitais atingem menos da metade (36% entre as vítimas de assédio, 5% do número total de pessoas pesquisadas); e a combinação de ambas as situações atinge 13% (2% do total de crianças e adolescentes). No Uruguai, 62% dos que sofreram assédio dizem que foi pessoalmente (14% do total), 68% por meio dos meios digitais (15% do total) e a combinação dos dois tipos é citada por 29% (7% do total de crianças e adolescentes).

¹² Como exemplo, Soto e Trucco definem-no como "agressões físicas ou psicológicas que ocorrem repetidamente e por períodos prolongados" (2015).

Gráfico 24
Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de maneira ofensiva ou desagradável pessoalmente e por meio de meios digitais
(Em porcentagens)



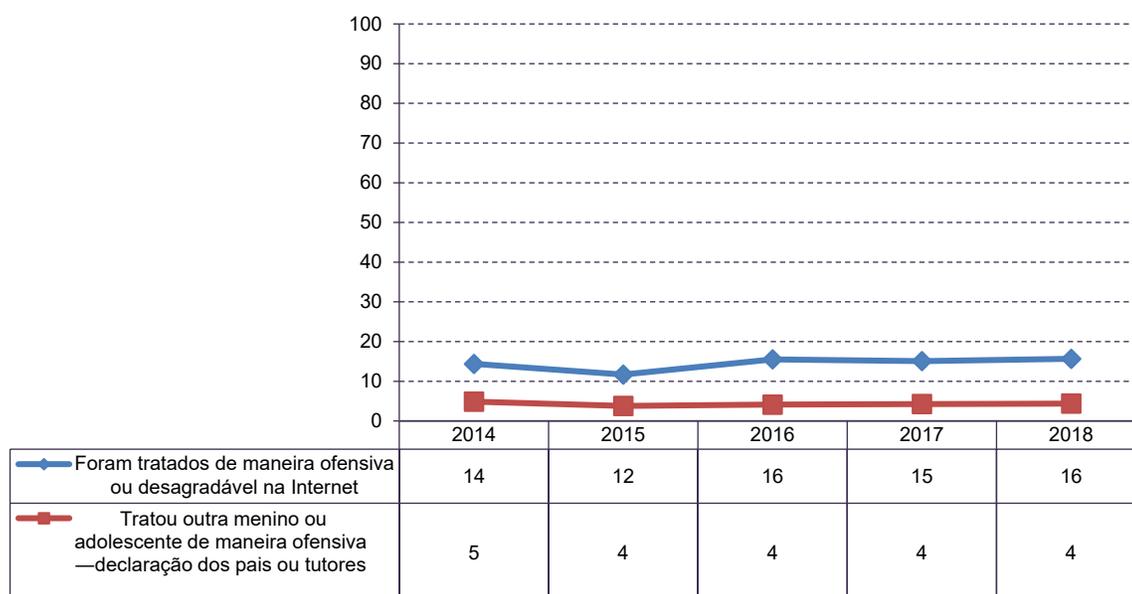
Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

No Brasil, é possível conhecer o percentual de crianças e adolescentes que alegam ter feito algo de que não gostaram, ofenderam ou incomodaram por meio da Internet. Como a pesquisa Kids Online no Brasil realiza pesquisas anuais ininterruptamente desde 2014 é possível construir uma série histórica desses dados. Como mostra a gráfico 24, a porcentagem de crianças e adolescentes brasileiros que relatam ter sido tratados ofensivamente pela Internet é estável ao longo do tempo, variando entre 12% e 16%. Diante desses dados, é possível afirmar que, pelo menos durante a segunda década do século XXI, e para o caso brasileiro, parece não haver uma epidemia ou crescimento sustentado desse fenômeno.

Em resumo, não apenas não há evidências de que o *cyberbullying* seja uma epidemia na região (pelo menos em comparação com outros riscos), mas em alguns países não é o tipo de assédio mais frequente. O assédio ou *bullying* continua sendo um problema nos países da região, na maioria das vezes começando com o assédio na escola (Chile e Costa Rica). Esses resultados são coerentes com os resultados de pesquisas anteriores sobre violência escolar na América Latina (Trucco & Inostroza, 2017). Portanto, a questão que permanece é o que há de novo no fenômeno do *cyberbullying* e como ele pode afetar diferencialmente o bem-estar na infância e adolescência?

Além dos fenômenos de assédio que ocorrem apenas por meio dos meios digitais, consideramos que as faces mais graves do problema estão na combinação de assédio pessoal com aquele realizado pela Internet. Esse tipo de combinação de canais pode não só aumentar as situações de vulnerabilidade social no mundo físico, mas também possui um segundo efeito potencializador. Isso dificulta que a pessoa assediada escape do assédio e também pode se difundir para outras áreas da vida nas quais o anonimato pode aumentar os níveis de agressão e violência contra a vítima. O duplo assédio acentua um problema que sempre esteve nas salas de aula do continente.

Gráfico 25
Brasil: crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de maneira ofensiva ou desagradável por meio dos meios digitais
(Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria, baseada na pesquisa TIC Kids Online Brasil 2014, 2015, 2016 e 2018.

b) Praticantes do assédio, frequência de episódios e meios pelos quais são executados

Os percentuais de crianças e adolescentes que expressam ter tratado alguém de maneira ofensiva, desagradável ou que a machucaram, independentemente do ambiente, estão abaixo de 15% nos três países onde essas informações foram coletadas: 14% no Chile, 8% na Costa Rica e 13% no Uruguai. Nos três países, a porcentagem de crianças e adolescentes que reconhecem ter tratado outra pessoa aumenta muito com a idade (ver tabela A35). A frequência desse tratamento negativo, investigado apenas nos casos da Costa Rica e do Chile, tende a ser esporádica, uma ou duas vezes por ano (52% no caso do Chile e 48% na Costa Rica; ver tabela A36).

Em relação aos meios pelos quais o tratamento negativo foi realizado (consulte a tabela A37), a maioria desses maus-tratos foi realizada pessoalmente, embora uma porcentagem considerável também tenha sido via web. No Chile, 76% dos que afirmam ter agido dessa maneira dizem que foi presencial (11% do número total de crianças e adolescentes) e 40% via Internet (6% do número total de crianças e adolescentes). Na Costa Rica, os percentuais são semelhantes: 92% pessoalmente (7% do total) e 26% através de meios digitais (2% do total). Por outro lado, o tratamento negativo pessoal no Uruguai é de proporção semelhante entre os que molestaram ou ofenderam alguém pessoalmente (72%, 10% do total) ou pelo canal digital (50%; 7% do número total de crianças e adolescentes). No Brasil, as porcentagens daqueles que afirmam ter tratado outro casal ofensiva ou desagradável estão entre 4% e 5% para toda a série histórica (entre 2014 e 2018).

Quadro 7
Trabalho nos espaços escolares da BRAVE UP!

Álvaro Carrasco^a
Felipe Zanoni^a

A convivência entre crianças e adolescentes migrou de um espaço físico para um virtual. A tecnologia evoluiu consideravelmente nos últimos anos, permeando todas as áreas de nossas vidas, trazendo avanços e benefícios, mas mostrando que a existência de riscos é inevitável.

Esses riscos aumentam quando os usuários da tecnologia e da Internet são crianças e adolescentes. No nosso trabalho com mais de 60 escolas no Chile, Espanha e Colômbia, podemos compartilhar experiências e identificar riscos da população em idade escolar. Inicialmente, entramos nas salas de aula para trabalhar com o *cyberbullying* e nos relacionamentos com colegas, mas os próprios alunos nos mostraram que isso não é suficiente. Os riscos e problemas que se abrem no mundo virtual são muito mais amplos, mas ainda têm consequências na escola e no espaço pessoal dos membros dessa comunidade. Assim, dentre os riscos que identificamos, duas áreas principais se destacam: por um lado, os tempos de exposição à tecnologia e, por outro, os tipos de interações que crianças e adolescentes estão tendo nas plataformas digitais.

No processo de coleta de dados que realizamos durante o ano de 2019, fica evidente que na maioria das vezes que as crianças e os adolescentes estão conectadas à Internet são utilizados em atividades de lazer, brincando ou interagindo nas redes sociais. Além disso, a regulamentação do tempo de exposição à tecnologia é uma área raramente abordada pelos adultos responsáveis. Assim, o gráfico apresentado abaixo ilustra que os tempos de uso são pouco regulados por adultos responsáveis e diminuem à medida que os alunos crescem.

Crianças e adolescentes usuários da Internet que afirmam organizar horários para usar o celular
(Em percentuais)



Fonte: Elaboração própria.

Sobre os comportamentos de risco nas redes sociais, identificamos que, por um lado, crianças e adolescentes estão expostos a interação com estranhos, não conhecem o conceito de "pegadas digitais" e, por outro, recebem mensagens ou imagens com conteúdo inadequado. Isso dá origem a dois outros riscos: *grooming* (aliciamento para pedofilia) e *sexting* (compartilhamento de conteúdo erótico). Embora estudos internacionais mostrem a baixa prevalência de *grooming*, a experiência nas escolas mostra que uma porcentagem maior de estudantes está constantemente exposta a ela. A noção que os alunos têm sobre relacionamentos pela Internet abre uma grande oportunidade de trabalho e um desafio como sociedade. O conceito de amizade hoje está mudando e, conseqüentemente, devemos investigar a maneira como os jovens estabelecem relações com os outros, como a sexualidade e a afetividade são consideradas hoje, a maneira como se conhecem, se aproximam, compartilham gostos, interagem e como consideram relações de casal.

Ao exposto, acrescenta-se que a cada ano o uso da tecnologia evolui, com o acesso a dispositivos como telefones celulares, *tablets* ou videogames, e são exponenciais os avanços na inteligência artificial. Isso nos permite afirmar que é importante envolver as famílias nesse processo, além de gerar acordos comuns sobre essas questões entre os pais e a escola.

A comunidade educacional, sendo um espaço de socialização, desempenha um papel central na educação de novas tecnologias, uma vez que crianças e adolescentes também as socializam. Entre esses dois espaços, há interações que trazem consigo consequências cruzadas, positivas e negativas. Ou seja, o que acontece na Internet tem consequências no espaço físico dos estabelecimentos de ensino e o que acontece nos estabelecimentos de ensino determina, de certa forma, a maneira pela qual os alunos interagem no mundo virtual.

Optamos por trabalhar em estabelecimentos de ensino, pois esse espaço é propício para moldar comportamentos e criar espaços de confiança para que as novas gerações aprendam a atuar com segurança em espaços virtuais.

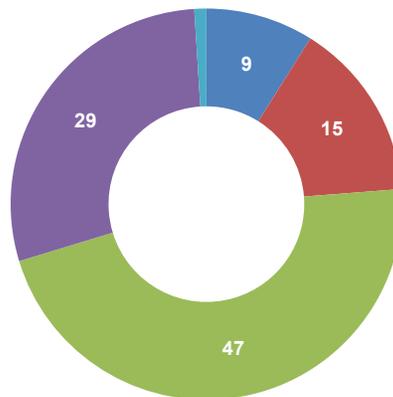
Na BRAVE UP! trabalhamos com diferentes níveis: diretores, professores, alunos, pais, mães e responsáveis, por meio da alfabetização digital e da promoção de bons comportamentos digitais, fornecendo ferramentas para fortalecer equipes e/ou pessoas encarregadas de viver juntas, juntamente com um espaço seguro e confidencial para a detecção precoce de casos de *bullying* e *bullying* digital.

Diante do exposto acima, falar sobre os problemas e desafios que a tecnologia nos coloca como sociedade é possível por conta de ter alcançado um instrumento de coleta de dados que nos permitiu esclarecer as questões mais urgentes a serem trabalhadas.

Um dos itens que abre mais dúvidas é baseado na pergunta: Sinto-me mais à vontade conectado à Internet do que no mundo real? Diante disso, 24% dos estudantes respondem que geralmente ou sempre se sentem assim (ver gráfico neste quadro). Isso permite o diálogo sobre diferentes arestas. Por um lado, o que esses estudantes encontram no mundo digital que os faz se sentir bem: experiências, motivações, relacionamentos, aventuras, segurança? E, por outro lado, o que eles estão perdendo no mundo real?

Crianças e adolescentes usuários de Internet que afirmam se sentir mais à vontade conectado à Internet do que no mundo real
(Em porcentagens)

■ Sempre ■ Geralmente ■ Às vezes ■ Nunca ■ Não sabe / Não respondeu



Fonte: Elaboração própria.

Tais perguntas, juntamente com muitas outras que são apresentadas todos os dias, permitem gerar conclusões sobre nosso trabalho no campo, o que nos incentiva a continuar trabalhando. Entre elas, a primeira: que a tecnologia muda constantemente da mesma maneira que as tendências no uso dos alunos, que devemos acompanhar essa evolução e ensinar o uso responsável das tecnologias da escola e da família. Segundo, hoje a Internet constitui um espaço de socialização e, portanto, envolve práticas que devem ser orientadas. Além disso, através deste meio, é desenvolvida a percepção da realidade e a construção da identidade. Finalmente, queremos mencionar que, em raras ocasiões, os alunos conseguem medir os riscos de uso indevido em plataformas virtuais.

Essas conclusões nos colocam o desafio de continuar aprendendo, trabalhando e educando constantemente os alunos e também os ambientes em que vivem, para que o processo de inserção na sociedade através dos meios digitais seja uma experiência enriquecedora e não traga más experiências.

Fonte: Elaboração própria.

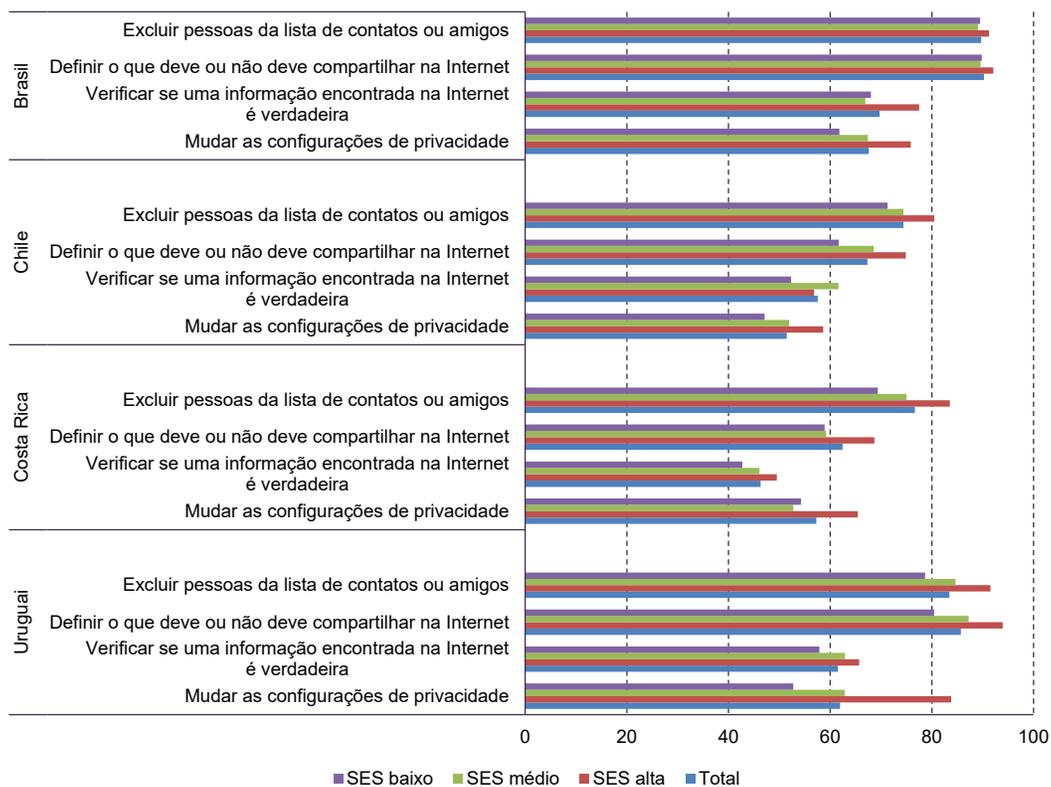
^a BRAVE UP!

E. Gerenciamento de danos e autocuidado: gerenciamento de contatos on-line, habilidades digitais de autocuidado e busca de apoio em episódios angustiantes

1. Habilidades digitais associadas ao autocuidado

Esta seção tem como objetivo apresentar os recursos associados ao uso seguro e confiável declarado por crianças e adolescentes em relação à Internet e aos dispositivos móveis. Essas são habilidades operacionais, informacionais e sociais no uso da Internet que permitem proteger a privacidade e proteger a identidade e discernir entre informações verdadeiras e não confiáveis (Van Deursen, Helsper, & Eynon, 2016). Especificamente, foram consideradas as habilidades associadas ao controle das opções de segurança, a identificação de informações confiáveis ou verdadeiras, a capacidade de distinguir quais informações compartilhar e o conhecimento sobre como excluir pessoas nas listas de contatos.

Gráfico 26
Brasil, Chile e Costa Rica: nível de habilidades digitais voltadas ao autocuidado de crianças e adolescentes usuários de Internet, segundo o nível socioeconômico
(Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria, baseadas nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Partindo da premissa de que essas competências permitem melhor gerenciamento de risco e navegação dentro de uma estrutura de autocuidado, a primeira descoberta importante é que, conforme apresentado nos capítulos anteriores, essas quatro habilidades não são estendidas a todas as crianças e adolescentes. Embora as porcentagens globais dessa população que indicam que é capaz ou muito

capaz de realizar essas atividades de forma autônoma estejam entre 45% e 90% para os quatro países, existem diferenças consideráveis dependendo das características de crianças e adolescentes e do nível socioeconômico de suas casas, trazendo desafios importantes para as políticas públicas.

Crianças e adolescentes que afirmam ter o conhecimento necessário para apagar ou excluir pessoas da sua lista de contatos são mais de dois a cada três em todos os países: 90% no Brasil, 83% no Uruguai, 77% em Costa Rica e 74% no Chile. A capacidade de reconhecer que tipo de informação deve ser compartilhada ou o que seria melhor evitar compartilhar na Internet é indicada por 90% no Brasil, 86% no Uruguai, 67% no Chile e 62% na Costa Rica. Com relação à capacidade percebida de identificar se as informações on-line são corretas ou verdadeiras, os percentuais daqueles que consideram capazes de fazer isso de forma autônoma caem substancialmente, atingindo 70% das crianças e adolescentes brasileiros, 62% dos uruguaios, 58% dos chilenos e 46% dos costarriquenhos.

Finalmente, em relação a saber se ele consegue alterar as opções de privacidade em sites ou aplicativos, 68% das crianças e adolescentes brasileiros afirmam que sabem fazê-lo, um percentual ligeiramente superior ao do Uruguai (62%), Costa Rica (57%) e Chile (51%).

Em geral, essas quatro capacidades ocorrem com mais frequência entre meninas do que entre meninos. A exceção é o caso de distinguir se as informações encontradas são verdadeiras, o que é observado mais frequentemente em meninos do Brasil e do Uruguai. Da mesma forma, em todos os países, o grupo de 13 a 17 anos é o que relata mais habilidades desse tipo, indicando o amadurecimento ou a aquisição dessas habilidades ao longo da vida.

É importante ressaltar que essa é uma das poucas dimensões relacionadas ao cuidado com riscos, nas quais as diferenças relacionadas ao nível socioeconômico dos domicílios de crianças e adolescentes são evidentes e ocorrem nos quatro países do estudo de maneira semelhante. Eles vêm de domicílios de nível médio e alto, com porcentagens mais altas em quase todas as habilidades estudadas.

Esses resultados indicam a necessidade de trabalhar no desenvolvimento dessas competências a partir de políticas públicas nos quatro países e, provavelmente, em todos as nações do continente. Na medida em que essas habilidades podem reduzir riscos e/ou danos, a desigualdade na sua distribuição entre crianças e adolescentes estaria reforçando as lacunas socioeconômicas estruturais. Como essas habilidades continuam a se desenvolver ao longo da vida, os sistemas educacionais e a sociedade civil organizada, além de pais, responsáveis, professores e outras pessoas de referência de crianças e adolescentes, têm um papel fundamental para facilitar essa aquisição.

2. Suporte para episódios angustiantes

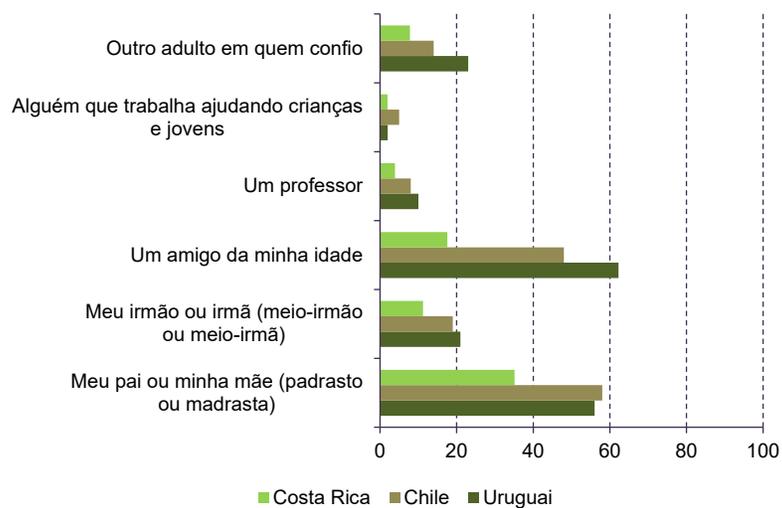
O fato de crianças e adolescentes solicitarem apoio ou discutirem com terceiros os incidentes que lhes causaram danos ou desconforto pode constituir um fator protetor para análise e cuidado em relação aos danos já sofridos, assim como construir as bases para o desenvolvimento de ferramentas de prevenção em novas situações (Dodel *et al.*, 2018). No Chile, Costa Rica e Uruguai, foram feitas consultas específicas sobre esses tipos de buscas de apoio por crianças e adolescentes que disseram ter sido expostos a algo que os incomodava ou fazia com que se sentissem mal na Internet (ver tabela A38).

Nesse sentido, pouco mais da metade das crianças e adolescentes uruguaios e chilenos que foram expostos a algo que os incomodou ou fez com que se sentissem mal comentou esse episódio ou pediu ajuda a alguém. Na Costa Rica, praticamente todos comentaram ou pediram ajuda no episódio. Meninas e adolescentes tendem a falar mais sobre esses episódios do que meninos (algo que acontece com maior peso no Uruguai e Costa Rica do que no Chile). Parece não haver uma relação tão clara entre idade e esta postura preventiva, embora no Chile o grupo de adolescentes mais velhos tenda a executá-lo menos do que as demais crianças.

Na Costa Rica, Uruguai e Chile, também foi perguntado sobre a quem crianças e adolescentes se dirigiram para falar sobre esses assuntos: pais (ou responsáveis) e amigos ou colegas são os apoios mais mencionados nos três países, com uma 58% e 48%, respectivamente, para o caso chileno; 56% e 62%, para o uruguaio e 35% e 18% no caso da Costa Rica. As meninas e os mais jovens parecem ser mais direcionados aos adultos responsáveis do que os meninos e os mais velhos no Chile e na Costa Rica, algo que não se repete no caso uruguaio. Em relação aos pares, tanto no Chile quanto no Uruguai e na Costa Rica, as meninas tendem a falar mais com os seus pares do que os meninos, mas, no Chile e na Costa Rica, crianças e adolescentes mais velhos dizem que conversam mais com os pares, o que não se repete com as crianças menores; no Uruguai a relação é inversa (ver tabela A39).

Outros adultos responsáveis e/ou parentes foram mencionados por cerca de 1 a cada 5 crianças nos três países como referências para buscar esse tipo de apoio. Em relação aos professores, as porcentagens são consideravelmente mais baixas (próximas ou inferiores a 10%) e são as menores que tendem a contatá-las, especialmente no Uruguai, onde 28% das crianças de 9 e 10 anos mencionam essa resposta.

Gráfico 27
Chile, Costa Rica e Uruguai: crianças e adolescentes usuários de Internet que viram ou algo acontecer na Internet que os fez sentir-se mal e conversaram com alguém, por pessoas com quem conversaram
(Em porcentagens)



Fonte: Elaboração própria, baseadas nas pesquisas Kids Online, Chile (2016) e Uruguai (2017).

F. Conclusões

Conforme discutido no início do capítulo, ao falar sobre crianças e adolescentes e suas interfaces com os meios digitais, os perigos e riscos associados são algumas das primeiras coisas que passam pela mente de pais e adultos, mas muito raramente isso ocorre com base em informações confiáveis e fundamentadas. Infelizmente, riscos e benefícios parecem andar de mãos dadas na vida de crianças e adolescentes, tanto digitais quanto presenciais. Felizmente, a exposição a riscos não se transforma automaticamente em dano, pois existem fatores de proteção que podem evitá-los. Portanto, é essencial apresentar informações empíricas contextualizadas e de qualidade sobre a frequência desses riscos, assim como o seu vínculo com outros fenômenos na vida social e digital de crianças e adolescentes.

De forma resumida, entre 30% e 40% das crianças e adolescentes foram expostos ou acessaram conteúdo que os afligia ou fazia com que se sentissem mal, mas apenas metade deles (nos países onde isso era avaliado) conversaram com um terceiro sobre esse episódio; a outra metade manteve essa ou essas experiências negativas para si. Isso é problemático, pois solicitar esse suporte ou discutir com terceiros pode constituir um fator de proteção para processar os danos já sofridos (Dodel *et al.*, 2018).

Também entre uma e quatro a cada dez crianças e adolescentes acessaram ou foram expostas a conteúdo delicados ou sensível (por exemplo, aqueles relacionados a suicídios, anorexia, drogas ou violência). Embora seja impossível saber se o acesso a esse conteúdo foi acidental ou procurado, os dados sobre a sua prevalência reforçam a necessidade de fornecer a eles ferramentas para lidar e/ou reconhecer a relevância e a qualidade de todos os tipos de conteúdo, com ênfase particular nos deste tipo. Da mesma forma, seria central promover espaços de confiança nos quais crianças e adolescentes possam discutir essas questões com os principais atores do seu ambiente (por exemplo, família, professores e profissionais).

Por outro lado, quase dois quintos das crianças e adolescentes tiveram contato na Internet com pessoas que não conheciam anteriormente. É uma prática comum na região, embora não ocorra de forma majoritária. É importante destacar que os dados das pesquisas Kids Online na América Latina permitem que o conceito de novos contatos se distancie pela Internet do *stranger danger* que predomina nos discursos públicos sobre o assunto. O encontro pessoal após um primeiro contato na Internet parece ocorrer para cerca de metade dos entrevistados, mas essas pessoas tendem a se familiarizar com familiares ou amigos da mesma idade e, em geral, as reuniões são valorizadas de uma maneira positiva. Os encontros presenciais desse tipo com consequências negativas são muito raros. Em outras palavras, embora existam casos problemáticos com riscos de danos potencialmente altos, as informações disponíveis sugerem que a sua presença é muito baixa em termos comparativos com outros episódios de risco e que "o encontro com estranhos" é mais com colegas (amigos de amigos) ou pessoas com algum tipo de vínculo anterior nas redes preexistentes de crianças e adolescentes.

O consumo e a distribuição de conteúdo sexual são práticas um pouco mais presentes, principalmente em meninos e adolescentes mais velhos. Embora os estudos não indiquem se a recepção ou o envio dessas mensagens foi consentida, a verdade é que menos de um décimo se sentiu desconfortável ou danificado por esse tipo de conteúdo. Entre eles, as meninas e adolescentes são os grupos que mais manifestam esse tipo de desconforto. Isso destaca situações de dano ligadas a estereótipos e normas culturais concentradas em populações tradicionalmente mais vulneráveis nessa área: crianças e mulheres jovens.

Com relação ao *bullying* ou assédio, cerca de um quinto das crianças e adolescentes em todos os países relatam ter sofrido um incidente no ano anterior à pesquisa. O assédio tende a ocorrer mais pessoalmente do que na Internet e a maioria é realizada por colegas da mesma escola. No entanto, em países como o Uruguai, o assédio pessoal tem uma prevalência semelhante ao do digital, e em todos os casos estudados um novo e potencialmente perigoso fenômeno é adicionado: o *bullying* tanto físico quanto digital. Nele, situações de violência presencial entre colegas, que já eram difíceis de lidar para alguns, se retroalimentam com o ambiente digital, deixando poucos espaços sociais onde as vítimas de assédio podem se abrigar.

Em relação às competências associadas ao autocuidado, observamos maiores diferenças dependendo do nível socioeconômico do domicílio das crianças, o que indica a necessidade de avançar nas políticas para o desenvolvimento dessas competências no âmbito nacional e regional. A desigualdade na distribuição dessas competências entre crianças e adolescentes reforçaria lacunas socioeconômicas estruturais, algo que os sistemas educacionais e outros atores sociais relevantes podem reduzir por meio de políticas de inclusão digital que as contemplem.

Da mesma forma, gostaríamos de destacar que nenhuma das experiências ou riscos negativos descritos aqui foram amplamente experimentados por crianças e adolescentes nos países estudados. No entanto, eles não perdem sua relevância. Todos esses fenômenos requerem atenção e o desenvolvimento de políticas para fornecer às crianças e aos adolescentes os seus próprios poderes para exercer os seus direitos e serem atores do seu autocuidado em um contexto em que a Internet permeia grande parte de suas vidas. Dado que vários grupos de crianças e adolescentes têm pontos de partida muito desiguais em termos de habilidades, atitudes e práticas de autocuidado, o papel dos Estados, comunidades e políticas públicas em geral, mas também do setor privado e as empresas que possuem ambientes digitais em que crianças e adolescentes estão inseridos são fundamentais para garantir os direitos e garantir o bem-estar dessas populações.

G. Bibliografia

- CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe) (2016), *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (LC/G.2690(MDS.1/2), Santiago de Chile, Publicação das Nações Unidas.
- Dodel, M. et al. (2018), *Informe Kids Online Uruguay. Niños, niñas y adolescentes conectados*. UNICEF: Montevideo.
- Ferguson, C.J. e J.C. Wang (2019), "Aggressive video games are not a risk factor for future aggression in youth: a longitudinal study", *Journal of youth and adolescence*, 48(8).
- Finkelhor, D. et al. (2014), "The lifetime prevalence of child sexual abuse and sexual assault assessed in late adolescence", *Journal of Adolescent Health*, 55(3).
- Goldstein, J. (ed.) (1998), *Why we watch: The attractions of violent entertainment*. Nova York: Oxford University Press.
- Kosenko, K., G. Luurs e A.R. Binder (2017), "Sexting and sexual behavior, 2011–2015: A critical review and meta-analysis of a growing literature", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(3).
- Livingstone, S. (1996), "On the Continuing Problems of Media Effects Research", J. G. Curran e M. Gurevitch (eds.), *Mass Media and Society*. Londres: Edward Arnold.
- Livingstone, S., G. Mascheroni e E. Staksrud (2018), "European research on children's internet use: Assessing the past and anticipating the future", *New Media & Society*, 20(3).
- _____(2015), *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. Londres: EU Kids Online.
- McLaughlin, E. (2014), "See also Young, 1971: Marshall McLuhan, moral panics and moral indignation", *Theoretical Criminology*, 18(4).
- McLuhan, M. (1994), *Understanding media: The extensions of man*. Londres y Cambridge: MIT Press.
- Sabella, R.A., J.W. Patchin e S. Hinduja (2013), "Cyberbullying myths and realities", *Computers in Human Behavior*, 29(6).
- Salmon S. y otros (2018), "Bullying victimization experiences among middle and high school adolescents: Traditional bullying, discriminatory harassment, and cybervictimization", *Journal of adolescence*, 63. Disponível [on-line] <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.12.005>.
- Soto, H. e D. Trucco (2015), "Inclusión y contextos de violencia", *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Santiago (LC/G. 2647-P), Santiago do Chile, Publicação das Nações Unidas.
- Reinecke, L. et al. (2018), "Permanently online and permanently connected: Development and validation of the online vigilance scale", *PloS ONE*, 13(10). Disponível [online] <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0205384>.
- Tatar, M. (1998), "Violent delights in children's literature", J. Goldstein (ed.) *Why we watch: The attractions of violent entertainment*. Nova York: Oxford University Press,
- Trucco, D. e P. Inostroza (2017), "Las violencias en el espacio escolar", série *Documentos de Proyectos* (LC/TS.2017/15), Santiago do Chile, Publicação das Nações Unidas.

- Nações Unidas (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponível [online] <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- Valkenburg, P. M. e J. Peter (2011), "Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks", *Journal of Adolescent Health*, 48(2).
- Van Deursen, A.J., E.J. Helsper e R. Eynon (2016), "Development and validation of the Internet Skills Scale (ISS)", *Information, Communication & Society*, 19(6).
- Yar, M. (2006), *Cybercrime and Society*. Londres: Sage Publications Ltd.
- _____(2005), "The Novelty of 'Cybercrime' An Assessment in Light of Routine Activity Theory", *European Journal of Criminology*, 2(4).

VI. Os desafios para as experiências da infância e adolescência na era digital

Daniela Trucco

A. Introdução

A América Latina e o mundo como um todo enfrentam um profundo processo de transformação impulsionado pelo rápido desenvolvimento de tecnologias e pelo aumento exponencial do seu impacto nas diferentes dimensões da realidade social. A discussão internacional sobre o futuro do trabalho foi dominada pela crescente onda de mudanças tecnológicas, enfatizando que a capacidade de ser empregado e de ser competitivo no futuro dependerão em grande parte da capacidade da população de se adaptar a esses contextos de mudança e de inovar e criar novas soluções. Isso exigirá habilidades de resolução de problemas em contextos práticos e tecnológicos. Tudo isso ocorre em uma estrutura de aumento exponencial da quantidade e disponibilidade de informações, que desafiam e transformam os modos e as habilidades para aprender, além de modificar os modos de se relacionar e se comunicar. Essas mudanças significam novas oportunidades e formas de construir a cidadania e a participação, mas, ao mesmo tempo, envolvem riscos, principalmente nas experiências da infância, adolescência e juventude (CEPAL, 2019a).

Essas mudanças impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico e pela digitalização ocorrem em contextos de desigualdade histórica na América Latina, que estruturam as diferentes áreas e experiências de vida. A expansão da era digital tem sido acompanhada de lacunas digitais que ampliam as desigualdades existentes em relação ao acesso à informação e ao conhecimento, dificultando ainda mais a inclusão social de parte da população que, conseqüentemente, é limitada em sua capacidade de desenvolver habilidades básicas para a plena participação nas sociedades atuais (CEPAL, 2019b). Para garantir que a população adquira as habilidades que os cidadãos do futuro precisarão, deve-se colocar em prática uma série de medidas para melhorar o acesso à

tecnologia, qualidade e relevância das oportunidades de treinamento e de formação ao longo da vida, bem como para acabar com lacunas e desigualdades históricas para toda a população e atuar conjuntamente para articular oportunidades.

B. O patamar mínimo é equilibrar as condições em termos de acesso e conectividade: a onipresença faz a diferença nas oportunidades

Conforme discutido neste documento, com base na situação de crianças e adolescentes conectados ao mundo digital do Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai, os desafios de conectividade e acesso perduram. Apesar dos avanços nas desigualdades de acesso ao mundo digital, promovidos principalmente pela massificação da conectividade móvel, ainda existem lacunas consideráveis no acesso material ao mundo digital, o que traz implicações relevantes para as oportunidades e para a participação de novas gerações. O capítulo II deste documento revelou que ainda há muito a ser feito para melhorar as condições básicas de participação na sociedade digital e que a imagem que se propaga de uma infância e adolescência totalmente conectada está bem distante da realidade.

O patamar mínimo que deve ser perseguido é equilibrar as condições em termos de acesso a equipamentos e infraestrutura tecnológica, particularmente em termos de conectividade para a população que não tem acesso por limitações do consumo. A implantação de redes de banda larga móvel que despontou fortemente na última década melhorou a conectividade e permitiu uma conexão mais livre e constante que facilita a onipresença de acesso dos usuários de tecnologias digitais, embora a inclusão de toda a população ainda esteja longe de acontecer (CEPAL, 2016, CEPAL, 2019b). O fato é que os tipos de acesso disponíveis se tornaram mais complexos, o que significa dizer que nem todos têm as mesmas oportunidades e, por isso, é importante fortalecer o acesso de populações menos favorecidas.

A lacuna digital exacerba as desigualdades no acesso à informação e ao conhecimento, o que dificulta a socialização e limita a capacidade de usar ferramentas básicas para a vida em sociedade. A exclusão social do mundo digital, como outras exclusões, deve ser entendida de uma perspectiva multidimensional e abordada por meio de estratégias apropriadas para diferentes populações (Helsper, 2017). Portanto, é essencial que as políticas de promoção do acesso mais igualitário à tecnologia comecem a reconhecer as múltiplas dimensões que estruturam as desigualdades sociais na região e possam trabalhar claramente para revertê-las. Para isso, é muito importante o compromisso multissetorial e a elaboração de políticas integrais de promoção da conectividade que acompanhem as iniciativas dos Ministérios de Tecnologia dos diferentes setores envolvidos, complementando-as com ferramentas e mecanismos de inclusão.

C. É essencial avançar ao mesmo tempo nas desigualdades relacionadas às habilidades e nas competências digitais que facilitam uma apropriação e benefícios digitais reais

Além de ser uma oportunidade para reduzir certas desigualdades e uma ferramenta democratizante que lança as bases para o surgimento de talentos e para estimular referências ligadas ao conhecimento, ao desenvolvimento e ao entretenimento —áreas tão específicas de uma infância com seus direitos respeitados—, a Internet também é um requisito para estar dentro da cultura digital. Não é apenas um espaço educacional ou para desenvolver o conhecimento, mas um lugar onde é necessário brincar, compartilhar com outras pessoas e cultivar interesses.

A heterogeneidade dos tipos de acesso físico e material às tecnologias, assim como dos usos e das habilidades desenvolvidos por crianças e adolescentes, têm o potencial de expandir as desigualdades estruturais presentes nos processos de inclusão na América Latina e no Caribe. Isso não se refere apenas àqueles que acessam o equipamento ou não, mas principalmente às habilidades necessárias para tirar

proveito dessas tecnologias (CEPAL, 2019a). Para além de como e quanto a Internet é usada, os tipos de atividade que crianças e adolescentes realizam também são desiguais e isso faz com que a oportunidade de participar totalmente da sociedade digital também o seja. É fundamental avançar ao mesmo tempo naquelas lacunas relacionadas às habilidades digitais que facilitam a apropriação e se beneficiam do uso das tecnologias digitais, pois isso afeta os processos de participação, sociabilidade, aprendizado e construção da identidade do indivíduo durante a infância e, principalmente, adolescência (Trucco, 2018).

A redução da desigualdade digital nesse sentido mais aprofundado —ou também chamada de desigualdade de segunda ordem— mobiliza sinergias efetivas para a inclusão social e cultural de crianças e adolescentes, gerando oportunidades para toda a vida. Este documento, como outros feitos no contexto da rede Kids Online, sugere a relevância da mediação de adultos para o acompanhamento, a adequação e a orientação do ambiente próximo a crianças e adolescentes no seu processo de desenvolvimento e inserção no mundo digital.

D. A orientação e a orientação dos espaços escolares é um pilar fundamental

Este estudo sugeriu que as políticas digitais na região, e nesses quatro países em particular, se concentraram no setor educacional como uma área fundamental para impulsionar o desenvolvimento de habilidades digitais. Conforme discutido no capítulo III, as políticas educacionais mudaram sua ênfase, antes ligada ao acesso, para uma outra centrada no desenvolvimento de habilidades com as TIC, alfabetização e cidadania digital. No entanto, as evidências sugerem que, nesse sentido, há muito trabalho pela frente para fortalecer o papel da escola e dos professores. Na medida em que se compreende as tecnologias digitais e da Internet como instrumentos de acesso ao conhecimento e à participação social e cultural, o desafio existente de garantir acesso equitativo se soma à responsabilidade pública de garantir que o acesso se traduza em níveis mais altos de bem-estar, promovendo oportunidades para desenvolvimento, facilitando a aprendizagem, participação e expressão de crianças e adolescentes nesse novo contexto.

Os resultados do estudo mostram que o uso da Internet nas escolas varia muito entre os países, o que ilustra a importância da política educacional implementada em alguns deles. O acompanhamento e a orientação dos ambientes escolares formam um pilar fundamental. "É necessário que o desenvolvimento infantil seja acompanhado por adultos com competências para orientar ou promover os processos de apropriação e desenvolvimento de habilidades. Adultos que podem formar a capacidade de pesquisar, discriminar, sintetizar, analisar e representar informações em um ambiente digital, além de usar ferramentas digitais para compartilhar e colaborar com outras pessoas. Isso significa ir além do uso da tecnologia para ensinar, o foco são as competências, não a própria tecnologia (Trucco, 2018, p. 101). A política digital no sistema educacional também deve contemplar o espaço escolar como um local onde se oferecem ferramentas para tirar proveito das tecnologias para além do benefício acadêmico (comunicação, sociabilidade, ética, entre outras) e onde se oriente e se forneça exemplos de comportamento que ajudem a reduzir riscos e aumentar as vantagens do seu uso.

E. Relevância de avançar em direção a políticas abrangentes que incluam outros setores além da educação para desenvolver e fortalecer as capacidades das novas gerações

Apesar da relevância do sistema de educação formal na formação de habilidades digitais nas novas gerações, a visão política não pode ser restrita a essa área. É importante avançar em direção a políticas mais abrangentes, com uma abordagem mais ampla, onde não é apenas o sistema educacional responsável por desenvolver e aprimorar as capacidades das novas gerações para aproveitar as

oportunidades do mundo digital. Nesse sentido, é relevante destacar que os avanços na conectividade e na conexões de locais variados (onipresença) devem considerar oportunidades de participação em uma cultura digital que permeia espaços definidos. Portanto, o pensamento sobre habilidades que servem apenas para o desenvolvimento formativo ou escolar é limitado, pois não é consistente com uma vida cotidiana altamente tecnológica e com a exigência de recursos digitais para contextos mais amplos. Aliás, esses contextos incluem aqueles relacionados à cidadania, ao exercício de direitos, à satisfação das necessidades de informação e comunicação, entre outros. Mesmo que não seja o assunto deste documento, também existe uma preocupação com as habilidades da população adulta porque podem orientar crianças e adolescentes nesse processo.

A análise da progressão na escada de participação descrita no capítulo IV deste documento revela que a abordagem mais comum e básica da Internet por crianças e adolescentes é realizada por meio de atividades relacionadas à socialização e entretenimento e, em seguida, à medida que crescem, incorporam-se aquelas relacionadas às dimensões de aprendizado e criatividade e de cidadania e comunidade. Essa análise possibilita reforçar a importância das políticas de inclusão digital nessa faixa etária, pois, apesar de existirem na região várias oportunidades de entretenimento e criatividade, educação e aprendizagem, sociabilidade e cidadania e comunidade, existe um grupo importante que ainda não acessa a Internet ou possui acesso a modalidades muito restritas e, portanto, tem acesso desigual a oportunidades. Por outro lado, o fato de as atividades de Cidadania e Comunidade serem realizadas por uma proporção mínima da população infantil conectada representa um desafio importante para as políticas voltadas a formar futuros cidadãos e promover sua participação ativa. Isso deve ser incluído nos planos curriculares desde a infância, para que eles tenham um processo de acompanhamento permanente e possam fazer uso orientado para se desenvolverem cidadãos ativos e com um perfil construtivo no espaço digital.

O capítulo IV considera que, do ponto de vista dos direitos da criança on-line (UNICEF, 2017), um esforço preliminar deve ser feito não apenas para proteger o seu direito de participar dessas atividades, mas também para orientar e protegê-los nos processos de inclusão nas mesmas, para que se traduzam em experiências positivas de participação e desenvolvimento nas diferentes áreas da vida on-line. Nesta tarefa, as instituições de educação e de promoção dos direitos da criança e do adolescente têm papel fundamental, embora não exclusivo. Durante a infância, esse processo é praticado principalmente em casa, portanto: "Como envolvemos os pais?"; "Como impedimos que qualquer criança seja deixada para trás ou deixada sozinha nesse processo de formação?". A mediação de pais e responsáveis também não é disseminada igualmente e é por isso que é importante que as políticas sociais se adaptem a contextos diversos. Essas políticas devem considerar o desenvolvimento infantil de uma perspectiva integral, incluindo as diferentes dimensões associadas ao acesso a oportunidades digitais, como acesso a recursos materiais, formação socioeconômica da casa, papel da mediação dos pais e responsáveis, políticas e habilidades educacionais de crianças, entre outros, todos são fatores de desigualdade que se reforçam. O processo de inclusão digital deve ser visto sob uma perspectiva que combina fatores pessoais, familiares, culturais e estruturais (Cabello-Hutt, Cabello, & Claro, 2017).

F. É essencial uma formação para o autocuidado e o desenvolvimento efetivo de estratégias de gerenciamento de riscos, assim como uma proteção dos usuários

Este estudo revelou a importância do uso de redes sociais, principalmente na adolescência. Isso reflete o lugar que a esfera virtual ocupou nos processos de construção de identidade que são tão relevantes para esta fase da vida, assim como nas interações e relacionamentos com outras pessoas, reforçados por outros tipos de comunicação que vão além da esfera presencial. O ambiente virtual e as redes transformam as relações sociais e permitem, por exemplo, interagir com outras pessoas sob anonimato,

interagir com um grande número de pessoas (conhecidas e desconhecidas) e / ou gerar comunidades virtuais, entre outros recursos novos. Tudo isso implica enormes oportunidades, mas também riscos importantes para as experiências da infância e adolescência mais expostas a esses meios de comunicação. Nem todas as crianças e adolescentes têm o mesmo ponto de partida no que diz respeito aos conhecimentos, atitudes e aprendizados específicos necessários para desenvolver e exercer estratégias de autocuidado que lhes permitam aproveitar as oportunidades oferecidas pela Internet e reduzir ou saber enfrentar os riscos.

A análise apresentada no capítulo V nos permitiu exemplificar que a exposição ao conteúdo de risco é consideravelmente difundida na população aqui estudada, sobretudo nos adolescentes. No entanto, por mais sensíveis que sejam esses problemas, a situação envolve mais riscos do que danos em si. A proporção de crianças e adolescentes estudados que declaram ter passado diretamente por situações de dano é mínima, mas o objetivo é que não haja dano algum. A maior exposição à Internet sem dúvida aumenta os riscos, mas também as oportunidades de tirar proveito dos benefícios da era digital e as oportunidades de desenvolver as habilidades necessárias para participar plenamente. Portanto, é necessário que as políticas sejam elaboradas a partir de uma abordagem equilibrada que promova o uso de oportunidades e fortaleça os fatores de proteção contra riscos.

O contato com pessoas desconhecidas pela Internet, por exemplo, que é um dos grandes temores da opinião pública, parece ser uma prática comum na região, embora não seja realizada pela maioria. O encontro pessoal parece ocorrer cerca da metade do tempo e essas pessoas tendem a se familiarizar com familiares ou amigos da mesma idade e, em geral, essas reuniões são consideradas com valor positivo. Embora os resultados do estudo indiquem que há casos problemáticos com risco potencial de danos graves, as informações disponíveis indicam que a sua prevalência é muito baixa. Se for comparada a discriminação fora da Internet com a testemunhada a experimentada on-line, observa-se que a aparência física, juntamente com o grupo étnico, são os motivos mais comuns de discriminação dentro e fora do mundo digital. Esse resultado é relevante, uma vez que esses dois contextos de discriminação devem ser vistos não como cenários separados, mas, pelo contrário, como intrinsecamente relacionados, para que a discriminação na Internet possa ser a continuação de uma situação de assédio fora dela, como, por exemplo, no contexto escolar. Ambos os cenários alimentam um contexto de violência física e/ou simbólica que requer intervenção.

Como mencionado no capítulo V, a organização pessoal (autorregulação) do uso de dispositivos digitais é uma questão complexa que não se restringe à população infantil e/ou adolescente, mas também é observada na população em geral. Portanto, a mediação e as práticas de orientação de adultos próximos são uma questão essencial. Nesse sentido, o importante é fornecer às crianças e aos adolescentes as ferramentas e capacidades para que, no caso de enfrentar situações de risco, violência ou de necessitarem de atitudes de controle pessoal, eles possam tomar decisões baseadas em informação e usar estratégias de autocuidado e proteção, bem como ter confiança necessária para discutir essas questões e os seus efeitos com os adultos de referência no seu ambiente, que, por sua vez, podem acompanhá-los e orientá-los (por exemplo, família, professores ou outros profissionais).

As políticas e medidas colocadas em prática devem ser contextualizadas e coerentes com a realidade dessas faixas etárias. Nesse sentido, vale ressaltar a necessidade de aprimorar as habilidades da população adulta, professores, pais e mães, para que possam acompanhar e orientar o desenvolvimento das habilidades digitais nas crianças e nos adolescentes. Mas, ao mesmo tempo, é fundamental avançar em políticas que regulem a proteção dos usuários, especialmente nos marcos que envolvem direitos da criança, e também a responsabilidade do setor privado na proteção de dados pessoais.

Quadro 8 O que aprendemos?

Sonia Livingstone^a

Ao longo da história, as crianças priorizaram brincadeiras, aprendizado, família e amigos. Elas começam a sua jornada na vida acreditando que o mundo é justo e, acima de tudo, valorizam a sua capacidade de ação e pertencimento. Certamente, isso continuará assim. A maneira como o bem-estar de crianças depende da saúde, riqueza e status social das suas famílias, e também dos recursos da comunidade, das perspectivas de emprego e da garantia estatal de educação e previdência social, é de grande importância. No entanto, na medida em que governos, empresas, sociedade civil e outros atores, incluindo famílias, confiam cada vez mais no ambiente digital como infraestrutura básica das suas atividades, o bem-estar das crianças será afetado de maneiras que somente agora estamos começando a entender.

Muitas das consequências da era digital são fascinantes para meninas e meninos e, muitas vezes, a partir da apropriação que fazem das tecnologias digitais, eles até acreditam que acessá-las é seu direito. Este documento mostra que no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai, assim como em outros lugares, estão adquirindo valiosas habilidades digitais e desfrutando de novas oportunidades de participação nos processos de socialização, educação e entretenimento on-line. Como aponta a pesquisa do Kids Online, algumas das atividades que os adultos consideram "apenas entretenimento" podem ser úteis como entrada para atividades criativas e de cidadania, pois ajudam a ganhar habilidades digitais e confiança. Mas ainda assim a maioria das crianças não realiza essas atividades de cidadania ou de criatividade on-line, portanto, são necessárias políticas específicas para ajudá-las a exercer seus direitos no mundo digital.

Particularmente, é vital que os governos apoiem os processos de adoção de tecnologia diariamente, para que se tornem significativos e valiosos na vida das crianças. O apoio estatal necessário para otimizar as oportunidades digitais dessa população inclui formação de professores, revisão de currículos centrados em alfabetização digital, conscientização dos pais e responsáveis, além de políticas que ajudam famílias desfavorecidas a acessar a Internet. Sem essas ações, é muito provável que as formas existentes e conhecidas de desigualdade socioeconômica tenham consequências no ambiente digital e isso exacerbe as desigualdades na vida off-line de crianças. Como poucas crianças nos quatro países relatam isso, as políticas e práticas que as incentivam a se expressar on-line de várias maneiras também são relevantes. Por exemplo, o governo poderia promover ferramentas de participação on-line, recompensar serviços digitais que incorporam a criatividade das crianças, formar "pares" como orientadores, declarar jovens campeões digitais e garantir que os espaços de deliberação on-line apoiados pelo Estado sejam amigáveis para meninas e meninos.

Embora a promessa de oportunidades digitais ainda seja fascinante, ainda há muito com que se preocupar em termos de conteúdo, contato, comportamento e riscos comerciais para a segurança e o bem-estar das crianças. Este documento também destaca a importância de perguntar a crianças e adolescentes sobre suas experiências; os adultos estão muito preocupados com os riscos sexuais on-line, mas é interessante notar que as crianças nesses países expressam maior exposição a conteúdo violento, o que não deixa de ser problemático. Os níveis de risco on-line relatados no Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai não se destacam por serem altos, embora as diferenças de gênero sejam preocupantes: em todos os países, são as meninas que testemunham situações mais violentas, de ódio ou relacionadas ao suicídio.

No entanto, de acordo com a pesquisa Global Kids Online, as crianças chilenas são as que mais relatam ter se aborrecido com algum conteúdo on-line visualizado no ano anterior. Como a pesquisa comparativa também sugere que os pais e responsáveis chilenos estão entre os adultos mais responsáveis na tentativa de gerenciar e orientar as experiências on-line de seus filhos, parece apropriado sugerir que o grau de dano revelado pelo estudo merece mais regulação por provedores e serviços digitais. Essa regulação precisará ser cuidadosamente planejada, pois a restrição das atividades on-line desenvolvidas por meninas e meninos pode ser bem-intencionada, mas também pode limitar suas oportunidades de avançar na progressão da escada de participação on-line, reduzindo os benefícios que podem ser obtidos na era digital.

As tecnologias não são benéficas ou prejudiciais por si mesmas. Dependem de como foram projetadas, de como são implementadas e divulgadas por empresas e pelo Estado, de como os pais interagem com seus filhos em relação ao conteúdo e ao serviço digital disponível no domicílio, e de qual maneira as escolas incluem tecnologia em seus currículos para apoiar o aprendizado e a participação. Hoje, estamos deixando de viver em um mundo com telas, na maior parte do tempo escolhidas por crianças e mais ou menos sob seu controle de seus pais, para um mundo de conteúdo multimídia integrado, cidades e domicílios inteligentes. Até agora, as políticas e práticas se concentraram em orientar as crianças e os pais na tomada de decisões corretas, por exemplo, em relação à alfabetização da mídia e à mediação dos pais, respectivamente. Porém, na medida em que as tecnologias digitais se tornam menos visíveis, mais integradas ao ambiente, uma nova abordagem será necessária. A alfabetização midiática e a mediação dos pais continuarão sendo importantes, mas o papel do Estado na regulação da atuação cada vez mais invisível e invasiva das empresas na vida de nossos filhos, bem como na efetivação de seus direitos, é crucial.

Fonte: Elaboração própria.

^a LSE e Global Kids Online

G. Bibliografia

- Cabello-Hutt, T., P. Cabello e M. Claro (2017), Online opportunities and risks for children and adolescents: The role of digital skills, age, gender and parental mediation in Brazil. *New media & society*, 1-21.
- CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe) (2019a), *Nudos críticos del desarrollo social inclusivo en América Latina y el Caribe. Antecedentes para una agenda regional* (LC/CDS3/3). Publicação das Nações Unidas. Santiago do Chile.
- _____ (2019b), *Panorama Social de América Latina y el Caribe 2018* (LC/PUB.2019/3-P). Publicação das Nações Unidas. Santiago do Chile.
- _____ (2016), *La nueva revolución digital: de la Internet del consumo a la Internet de la producción* (LC/L.4029(CMSI.5/4)/Rev.1), Santiago do Chile, agosto.
- Helsper, E. (2017), "A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people", *Journal of Children and Media*. Vol. 11:2. DOI: 10.1080/17482798.2017.1306370.
- Trucco, D. (2018), "Inclusión digital en la infancia en sociedades marcadas por la desigualdad", em Centro de Estudios Fundación Ceibal, *Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina*, ISBN: 978-9974-888-23-4.

Anexos

*Fernanda Rojas*¹³

¹³ Consultora, Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL.

Anexo 1

Considerações metodológicas

Em primeiro lugar, Kids Online é uma pesquisa centrada em crianças e adolescentes usuários de Internet, portanto, ao ler os capítulos deste relatório, deve-se levar em conta determinadas considerações metodológicas. Além disso, apesar dos esforços regionais de Kids Online ao se apoiar em um marco conceitual e metodológico comum, existem limitações de comparabilidade entre os dados dos países participantes. Elas resultam principalmente de diferenças nos desenhos das amostras e na inclusão de diferentes variáveis para o levantamento das principais dimensões essenciais, como o nível socioeconômico da população entrevistada. Em menor proporção, também decorrem de diferenças no período de realização das respectivas entrevistas.

Em segundo lugar, em relação ao nível socioeconômico e devido às diferenças existentes nas variáveis que determinam cada entrevista, optou-se por utilizar o nível socioeconômico original de cada país para a análise dos dados. Isso se deve ao fato de que não foi possível gerar uma variável comum para os quatro estudos que representasse os diferentes níveis socioeconômicos de maneira adequada. Para o estudo do Brasil, a construção do nível socioeconômico se baseou no Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB), que considera o nível de educação do chefe ou da chefe do domicílio e a posse de itens duráveis de consumo (TIC Kids Online Brasil 2016). Foram geradas pontuações a partir da posse desses itens, o que permitiu dividir os lares em sete classes econômicas (A1, A2, B1, B2, C, D e E). Considerou-se como nível socioeconômico alto as classes A1-B2, como médio o grupo C, e como baixo os grupos D e E.

Para o caso chileno, a construção do nível socioeconômico esteve sob responsabilidade da Ipsos Chile e a classificação se realizou com base no nível educacional e na atividade principal do chefe ou da chefe do domicílio. A cada categoria foi assinalada uma pontuação que permitiu classificar os lares em cinco classes econômicas (ABC1, C2, C3, D e E). Para este relatório foi considerado como nível socioeconômico alto as categorias ABC1-C2, como médio o grupo C3, e como baixo os grupos D e E.

A variável de nível socioeconômico de Costa Rica se construiu mediante a soma dos itens que o domicílio possui e a posse de um quarto próprio da criança ou adolescente, o que foi posteriormente dividido em três grupos (níveis socioeconômicos alto, médio e baixo).

Finalmente, no caso do Uruguai, a construção do nível socioeconômico considerou uma série de variáveis para a sua classificação (características, serviços e bens do lar, quantidade de responsáveis por domicílio, educação e saúde do chefe ou da chefe do lar). A cada categoria foi designada uma pontuação que permitiu classificar os domicílios a partir de um Índice de Nível Socioeconômico (INSE), o qual foi desagregado em sete categorias (B-, B+, M-, M, M+, A- e A+). Posteriormente, classificou-se como nível socioeconômico alto as categorias A- e A+, como médio os grupos M-, M e M+, e como baixo os grupos B- e B+.

Nas tabelas A1-A4 encontram-se as fichas técnicas correspondentes aos estudos do Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai, nos quais estão detalhadas as principais metodologias de cada pesquisa.

Tabela A1
Ficha Técnica de Kids Online Brasil

Kids Online Brasil	
Objetivo	Compreender de que forma a população de 9 a 17 anos utiliza a Internet e como lida com os riscos e as oportunidades decorrentes desse uso
Duração do trabalho de campo	Novembro 2016 a Junho 2017
População	28 902 738
Tamanho da amostra	2 999 crianças e adolescentes, entre 9 e 17 anos, além do(a) pai/mãe ou cuidador principal
Desenho amostral	Estratificado por conglomerados em múltiplos estágios
Erro amostral	Variável para totais, erro máximo de 2%
Nível de representatividade	Margens de erro calculados com um nível de confiança de 95%
População objetivo	Crianças e adolescentes com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos
Informante qualificado	Usuários de Internet com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, além de um dos pais ou principal responsável
Modalidade de aplicação dos instrumentos	Questionário aplicado por um entrevistador/a no domicílio (pai/mãe/cuidador e crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos) Questionário autoaplicado no domicílio para crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos
Instituição responsável	Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)
Instituições colaboradoras	
Instituição que realiza o trabalho de campo	Ibope Inteligência

Fonte: Elaboração própria.

Tabela A2
Ficha Técnica de Kids Online Chile

Kids Online Chile	
Objetivo	Descrever os usos, oportunidades e riscos no uso de TIC por crianças e adolescentes no Chile
Duração do trabalho de campo	Agosto a Outubro 2016
População	1 456 422 habitantes entre 9 e 17 anos de idade
Tamanho da amostra	1 000 crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos de idade, além do(a) pai/mãe ou principal cuidador
Desenho amostral	Aleatório em três etapas
Erro amostral	0,031
Nível de representatividade	Nacional (áreas urbanas de mais de 100 000 habitantes e menos de 70 000 nas 15 regiões do país)
População objetivo	Usuários de Internet com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos (Usuário = utilizou Internet pelo menos uma vez nos últimos 3 meses)
Informante qualificado	Usuários de Internet com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, além de um dos pais ou o principal cuidador
Modalidade de aplicação dos instrumentos	Face a face CAPI no domicílio (pai/mãe e crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos) Autoaplicado no domicílio (CAPI): crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos
Instituição responsável	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Instituições colaboradoras	Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação, CEPPE-UC; Instituto de Comunicação e Imagem, U. Chile
Instituição que realiza o trabalho de campo	Ipsos Chile

Fonte: Elaboração própria.

Tabela A3
Ficha Técnica Kids Online Costa Rica

Kids Online Costa Rica	
Objetivo	Descrever os tipos de usos da Internet, considerando as suas oportunidades, limitações, riscos e benefícios do uso para crianças e adolescentes entre os 9 e os 17 anos
Duração do trabalho de campo	Abril-Maio 2018
População	676 831 (População estimada entre 9 e 17 anos, 2018)
Tamanho da amostra	1 008 crianças e adolescentes, entre 9 e 17 anos, além do pai, da mãe ou do responsável principal
Desenho amostral	Aleatório estratificado, proporcional e em vários estágios
Erro amostral	0,03
Nível de representatividade	Áreas urbanas grandes e pequenas em todo país, além de uma representação de áreas rurais
População objetivo	Usuários de Internet com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos
Informante qualificado	Usuários de Internet com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, além de um dos pais ou principal cuidador
Modalidade de aplicação dos instrumentos	Questionário aplicado por um entrevistador/a no domicílio assistido mediante uso de um tablet (pai/mãe/cuidador e crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos) Questionário autoaplicado no domicílio para meninas, meninos e adolescentes entre 9 e 17 anos, auxiliados por uso de um tablet
Instituição responsável	Instituto de Investigações Psicológicas da Universidade da Costa Rica (IIP-UCR) e Fundación Paniamor
Instituições colaboradoras	
Instituição que realiza o trabalho de campo	Fundación Paniamor

Fonte: Elaboração própria.

Tabela A4
Ficha Técnica Kids Online Uruguai

Kids Online Uruguai	
Objetivo	Descrever os tipos de usos da Internet, considerando as suas oportunidades, limitações, riscos e benefícios do uso para meninas, meninos e adolescentes entre os 9 e os 17 anos
Duração do trabalho de campo	Agosto-Dezembro 2017
População	Domicílios com crianças entre 9 e 17 anos
Tamanho da amostra	948 crianças e adolescentes, entre 9 e 17 anos, além do pai e da mãe ou principal responsável
Desenho amostral	Aleatório e estratificado em nível nacional
Erro amostral	
Nível de representatividade	437 918 crianças e adolescentes residentes de 295 454 lares
População objetivo	Usuários de Internet com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, residentes em domicílios de localidades de 5 000 ou mais habitantes do território nacional
Informante qualificado	Usuários de Internet com idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, além de um dos pais ou principal cuidador
Modalidade de aplicação dos instrumentos	Questionário aplicado por um entrevistador/a no domicílio (pai/mãe/cuidador, crianças entre 9 e 12 anos e adolescentes entre 13 e 17 anos) Questionário autoaplicado no domicílio para crianças entre 9 e 12 anos e adolescentes entre 13 e 17 anos)
Instituição responsável	Universidade Católica do Uruguai (UCU), Plano Ceibal, Agência de Governo Eletrônico e Sociedade da Informação e do Conhecimento (AGESIC), UNICEF e UNESCO
Instituições colaboradoras	
Instituição que realiza o trabalho de campo	Plan Ceibal

Fonte: Elaboração própria.

Anexo 2 Estatísticas

I. Estatísticas Gerais

Tabela A5

Porcentagem de crianças e adolescentes que acessam a Internet por meio dos seguintes aplicativos ou páginas web, segundo sexo, idade e nível socioeconômico.
Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Facebook				Whatsapp				Instagram				Snapchat			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	76	73	54	63	72	83	84	74	36	46	39	50	27	23	38	30
Meninas	77	75	58	61	74	85	87	78	42	54	47	54	34	31	45	35
Meninos	75	71	50	64	70	82	81	70	31	39	32	45	19	16	31	24
9-10 anos	42	38	13	27	45	69	64	48	16	13	10	15	12	10	16	13
11-12 anos	60	66	30	52	60	77	80	72	24	36	25	39	19	21	28	22
13-14 anos	86	87	75	85	79	87	94	82	40	53	49	67	29	28	50	40
15-17 anos	92	90	88	84	86	93	97	93	49	69	68	76	36	31	55	43
NSE alto	78	74	55	63	86	87	89	88	50	51	51	65	42	26	47	51
NSE médio	77	73	54	62	73	83	86	81	36	47	39	52	27	25	37	31
NSE baixo	72	72	52	64	60	82	74	58	26	42	23	40	15	20	27	21

Porcentagem Sim	Google			Wikipedia			Twitter			
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	92	82	78	56	34	9	16	14	11	19
Meninas	92	84	75	57	33	8	15	14	10	17
Meninos	92	79	81	55	35	11	16	14	12	22
9-10 anos	85	65	71	26	11	7	5	5	2	1
11-12 anos	90	82	81	57	30	11	9	16	8	10
13-14 anos	95	86	84	59	41	9	16	14	14	29
15-17 anos	97	91	75	72	51	11	23	17	18	37
NSE alto	94	89	86	62	45	8	24	14	14	29
NSE médio	93	85	80	58	32	11	16	14	12	23
NSE baixo	91	66	72	50	23	7	8	13	6	10

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

II. Estatísticas de Acesso

Tabelas A6

Porcentagem de crianças e adolescentes que acessam a Internet nos seguintes locais, segundo sexo, idade e nível socioeconômico.
Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Na escola				Em casa				Na casa de outras pessoas			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	32	50	47	59	83	94	87	81	80	63	53	41
Meninas	34	53	48	60	85	95	88	80	79	63	54	40
Meninos	30	47	47	58	82	94	85	82	80	64	52	43
9-10 anos	14	27	32	60	83	88	79	67	73	46	33	23
11-12 anos	26	41	40	49	77	93	81	78	79	57	48	36
13-14 anos	33	56	53	62	85	95	93	88	76	68	58	49
15-17 anos	43	65	63	65	86	98	94	90	85	76	70	55
NSE alto	43	53	54	60	96	97	93	97	85	71	62	53
NSE médio	29	47	43	60	87	96	90	85	78	63	51	42
NSE baixo	28	52	44	57	68	91	73	70	78	60	44	36

Porcentagem Sim	Em local público				Em deslocamento			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	18	33	33	22	34	48	30	23
Meninas	14	35	35	23	37	35	32	23
Meninos	21	31	30	22	32	31	27	22
9-10 anos	13	19	13	13	17	23	13	8
11-12 anos	14	17	22	18	24	20	19	15
13-14 anos	17	34	36	24	37	33	33	29
15-17 anos	22	50	55	33	45	48	50	38
NSE alto	18	39	39	25	48	44	37	31
NSE médio	18	33	30	21	31	32	27	22
NSE baixo	16	30	29	23	28	29	24	21

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A7
Proporção de crianças e adolescentes que acessam a Internet na escola e não em casa. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Na escola e não em casa				Na escola e em casa			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	5	2	4	9	27	47	44	50
9-10 anos	4	5	5	20	11	23	26	39
11-12 anos	8	3	5	9	18	38	35	40
13-14 anos	4	2	2	4	29	55	51	58
15-17 anos	5	1	2	4	38	65	61	62
NSE alto	1	0	2	2	42	53	52	58
NSE médio	4	2	2	8	25	45	41	52
NSE baixo	10	4	10	15	18	49	34	43

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A8
Porcentagem de crianças e adolescentes que acessam a Internet nos seguintes dispositivos, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	No computador				No celular				No console de videogame				Na televisão		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	54	72	44	82	91	89	83	84	15	34	23	18	18	43	31
Meninas	50	70	45	81	91	90	85	87	9	18	12	11	16	44	28
Meninos	58	74	42	83	90	89	81	80	21	49	34	25	20	43	34
9-10 anos	58	61	32	80	84	80	67	63	16	38	18	9	20	45	27
11-12 anos	54	71	41	86	87	86	81	82	16	42	23	18	20	47	26
13-14 anos	55	76	42	87	92	92	90	91	13	28	25	26	17	40	32
15-17 anos	52	77	57	76	94	96	93	98	15	30	26	18	16	42	36
NSE alto	81	76	60	88	92	91	87	93	32	34	39	31	34	51	45
NSE médio	57	71	39	84	91	89	85	87	13	37	18	20	18	45	29
NSE baixo	28	71	31	77	89	89	74	75	5	30	10	11	5	37	14

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

III. Estatísticas do contexto educativo

Tabela A9

Porcentagem de crianças e adolescentes que responderam ter realizado as seguintes atividades nos últimos três meses, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Apreendeu algo novo				Pesquisou sobre oportunidades de trabalho/estudo				Informou-se sobre atividades da sua comunidade				Falou com pessoas de outros países				Fez trabalhos e tarefas escolares		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	64	80	58	63	30	39	24	31	22	36	10	10	40	29	13	19	76	93	72
Meninas	65	82	59	61	33	42	24	33	23	38	10	8	41	26	12	17	80	95	72
Meninos	64	78	57	65	27	36	24	30	21	35	9	11	39	33	15	22	73	92	71
9-10 anos	54	69	44	52	4	23	14	22	13	21	6	8	20	19	7	7	63	86	58
11-12 anos	55	79	52	60	10	28	21	30	16	35	8	14	29	24	11	16	78	94	67
13-14 anos	62	79	67	67	29	39	25	34	21	37	16	10	41	30	13	26	83	97	80
15-17 anos	75	88	68	72	53	55	34	39	30	47	8	8	54	38	21	29	78	95	79
NSE alto	69	85	66	77	31	33	24	31	23	38	10	5	40	38	17	21	81	96	78
NSE médio	66	78	58	62	32	38	26	31	22	33	9	8	39	27	12	19	77	92	73
NSE baixo	59	79	48	60	27	43	20	32	22	40	10	14	41	27	12	20	72	93	59

Porcentagem Sim	Viu vídeos ou tutoriais na Internet		Participou de uma página web de causas sociais/caridade		Leu ou assistiu a notícias				Discutiu problemas sociais/políticos				Usou uma rede social				Participou na Internet de uma campanha/protesto		
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	91	70	11	23	51	47	3	40	12	13	31	6	73	80	63	61	4	9	4
Meninas	93	73	13	27	53	49	3	38	14	15	32	7	79	82	65	63	4	11	5
Meninos	90	67	10	19	49	46	2	42	11	12	29	6	68	78	61	58	3	6	4
9-10 anos	91	59	6	9	35	34	0	23	3	2	13	2	33	43	39	19	1	3	1
11-12 anos	92	69	6	19	32	38	2	37	3	8	23	5	66	78	53	50	3	3	1
13-14 anos	93	75	11	22	53	48	4	45	9	15	34	8	80	94	75	81	2	6	5
15-17 anos	90	77	18	38	67	61	4	55	23	23	48	9	92	96	81	90	6	17	10
NSE alto	94	78	11	23	52	50	2	36	18	16	34	7	71	80	69	69	4	9	5
NSE médio	91	74	12	25	55	46	4	40	12	14	31	6	75	81	64	62	4	9	4
NSE baixo	91	54	10	19	46	47	0	43	9	12	25	7	72	78	52	56	3	7	4

Porcentagem Sim	Uniu-se a um grupo cidadão/religioso /político		Criou e compartilhou seu/sua próprio(a) vídeo/música			Criou um blog/conto/página web na Internet		Publicou vídeos/música que encontram		Falou com família/amigos que moram longe			Bateu papo on-line			Compartilhou fotos/vídeos/música por mensagens instantâneas		
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	6	2	19	4	10	10	8	44	4	64	67	24	79	87	33	46	71	30
Meninas	5	2	16	5	10	11	7	47	4	66	69	22	83	89	35	49	75	33
Meninos	7	1	21	4	9	9	10	42	3	63	64	26	75	86	31	42	68	28
9-10 anos	5	0	23	2	6	8	8	23	3	50	36	12	54	68	19	25	46	11
11-12 anos	4	1	17	3	9	12	9	36	2	67	54	22	70	85	25	33	65	21
13-14 anos	7	2	16	5	14	10	7	42	4	69	82	26	85	93	38	48	76	38
15-17 anos	7	3	19	8	10	11	9	63	6	69	89	36	91	97	47	60	87	47
NSE alto	6	3	15	5	6	11	12	47	5	68	74	27	83	92	37	48	76	33
NSE médio	5	1	19	5	8	12	7	42	3	61	67	24	81	88	32	46	71	30
NSE baixo	7	1	20	3	12	8	5	46	3	67	54	24	74	85	28	43	69	24

Porcentagem Sim	Assistiu a vídeos				Jogou na Internet				Buscou sobre saúde/doenças				Participou de uma página web onde pessoas compartilham os seus interesses/hobbies				Apoiou uma causa assinando uma carta na Internet	
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica
Total	77	95	72	80	69	79	83	48	28	53	49	20	36	32	10	14	7	0
Meninas	78	95	75	82	55	73	82	35	33	59	34	23	34	30	11	12	8	0
Meninos	77	95	69	77	82	86	84	62	24	46	64	16	37	34	9	16	6	2
9-10 anos	84	91	46	76	78	92	77	55	15	28	52	8	17	10	2	3	4	1
11-12 anos	70	96	62	78	75	87	82	53	20	45	52	22	26	25	4	12	6	1
13-14 anos	79	96	89	83	69	74	86	50	21	57	49	18	42	30	10	18	3	2
15-17 anos	77	97	89	81	62	70	86	35	42	69	44	30	46	52	20	22	12	1
NSE alto	91	98	82	92	82	79	92	48	29	50	59	18	37	44	12	14	11	2
NSE médio	79	96	72	81	73	78	84	48	28	53	49	19	36	31	9	12	7	1
NSE baixo	65	92	59	73	54	81	67	49	28	54	34	22	34	28	7	16	5	0

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A10
Porcentagem de crianças e adolescentes que conversaram com alguém depois de ter visto ou experimentado algo que lhes fizeram sentir mal na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Pai ou mãe (padrasto/madrasta)			Irmão ou irmã (meio-irmão/ meio-irmã)			Um amigo da minha idade			Um/a professor/a		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	58	35	56	19	11	21	48	18	62	8	4	10
Meninas	61	37	53	21	10	18	54	22	71	10	4	9
Meninos	54	33	60	16	12	25	41	12	49	5	4	12
9-10 anos	73	38	60	18	6	18	20	13	74	12	6	28
11-12 anos	62	53	58	14	13	23	39	16	60	7	7	16
13-14 anos	55	32	61	24	18	20	63	18	62	11	2	6
15-17 anos	53	23	49	19	7	21	53	21	59	4	3	3
NSE alto	50	36	70	18	8	34	57	21	68	9	3	15
NSE médio	66	38	50	27	14	16	51	17	68	10	6	9
NSE baixo	53	29	59	7	10	23	37	15	49	4	2	10

Porcentagem Sim	Alguém que trabalha ajudando crianças e/ou jovens			Outro adulto em quem confio			Prefiro não responder	
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Uruguai
Total	5	2	2	14	8	23	3	3
Meninas	6	1	2	14	10	20	1	2
Meninos	2	3	2	14	5	28	2	4
9-10 anos	8	0	0	19	0	25	8	0
11-12 anos	2	0	6	17	11	26	5	2
13-14 anos	7	4	0	12	12	22	0	8
15-17 anos	3	3	1	12	6	21	1	0
NSE alto	2	1	0	21	13	46	2	0
NSE médio	4	2	2	13	7	19	1	3
NSE baixo	8	2	2	9	2	19	6	4

Fonte: Elaboração própria, sobre baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A11
Porcentagem de crianças e adolescentes que afirmaram que sempre ou quase sempre os seus professores fazem as seguintes ações quando solicitam buscar informações na Internet para trabalhos ou tarefas escolares, segundo sexo, idade e nível socioeconômico, Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem Sempre/quase sempre	Recomendam páginas web		Explicam por que algumas páginas web são melhores que outras para fazer o trabalho		Mostram como citar no trabalho as ideias de outras pessoas obtidas na Internet		Supervisionam quando está na Internet em sala de aula	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	45	34	52	36	41	31	49	33
Meninas	46	37	51	39	44	34	47	36
Meninos	44	32	52	34	39	29	50	29
9-10 anos	28	22	41	22	30	19	43	24
11-12 anos	41	28	53	33	42	27	53	39
13-14 anos	46	41	52	43	41	40	55	39
15-17 anos	54	46	56	47	47	38	45	30
NSE alto	44	42	48	44	38	39	40	40
NSE médio	46	31	50	33	41	28	50	31
NSE baixo	45	31	56	30	44	25	51	25

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A12
Porcentagem de crianças e adolescentes que afirmam que dentro das suas escolas ocorrem as seguintes coisas, segundo sexo, idade e nível socioeconômico, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Existem normas sobre quando é permitido uso de celulares na escola			Proíbem o uso de celular		Organizam atividades na sala de aula durante as quais usam o celular	
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	84	82	74	72	34	38	51
Meninas	87	83	76	74	31	39	51
Meninos	82	82	73	70	36	38	52
9-10 anos	75	76	60	70	40	18	23
11-12 anos	87	82	71	69	39	39	48
13-14 anos	87	85	85	75	29	47	66
15-17 anos	87	85	81	74	27	45	67
NSE alto	88	86	72	70	36	39	57
NSE médio	85	81	76	73	31	37	51
NSE baixo	82	79	72	72	35	40	43

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A13
Porcentagem de pais ou adultos responsáveis que afirmam que gostariam de conseguir informações e conselhos sobre o uso de Internet nos seguintes locais, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Na escola do/da seu/sua filho/a			Televisão, rádio, jornais ou revistas			Organismos públicos			Famíliares e conhecidos		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	92	88	59	90	83	20	86	77	22	86	80	9
Meninas	92	89	60	89	85	22	87	79	21	86	81	8
Meninos	92	87	59	92	82	17	85	75	22	87	80	10
9-10 anos	95	93	63	93	83	21	90	77	21	88	78	11
11-12 anos	93	87	61	92	81	21	85	77	22	89	79	12
13-14 anos	94	88	58	88	83	16	89	76	23	83	79	5
15-17 anos	88	83	56	89	84	21	82	77	21	86	84	8
NSE alto	95	90	39	94	85	13	89	82	30	91	79	14
NSE médio	92	86	61	91	84	20	88	75	23	87	82	7
NSE baixo	90	89	64	88	79	21	82	74	17	83	77	10

Porcentagem Sim	Empresas de Internet			Página web com informação sobre segurança			Do/da seu/sua filho/a		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	74	68	16	87	72	17	86	74	2
Meninas	75	68	16	88	72	17	84	76	2
Meninos	74	67	17	85	71	17	87	72	1
9-10 anos	78	65	14	89	72	15	84	67	1
11-12 anos	78	66	16	87	67	13	90	70	1
13-14 anos	72	68	17	85	70	18	85	79	3
15-17 anos	71	71	18	86	76	22	84	78	3
NSE alto	75	73	20	91	80	35	83	72	3
NSE médio	77	67	19	89	68	17	86	77	1
NSE baixo	71	60	10	81	66	11	86	70	2

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

IV. Estatísticas de participação e cidadania

Tabela A14
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet, dimensões participativas, segundo sexo, idade e nível socioeconômico.
Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Educação e Aprendizagem				Entretenimento e Criatividade			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Meninas	40	57	38	38	65	79	74	37
Meninos	32	51	50	31	75	81	68	57
9-10 anos	13	34	34	19	72	87	46	47
11-12 anos	19	49	42	35	68	85	63	53
13-14 anos	32	60	50	35	69	77	87	48
15-17 anos	57	76	49	49	72	73	86	38
NSE alto	37	51	52	38	84	81	84	54
NSE médio	36	56	47	35	71	80	71	46
NSE baixo	34	59	39	31	61	79	67	44

Porcentagem Sim	Cidadania e Comunidade				Sociabilidade			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Meninas	46	27	8	10	78	85	37	63
Meninos	43	31	7	8	72	84	34	59
9-10 anos	28	14	3	3	40	57	18	20
11-12 anos	33	21	4	8	63	85	23	54
13-14 anos	42	27	14	10	82	96	41	82
15-17 anos	53	42	9	15	93	98	55	91
NSE alto	47	31	8	7	76	88	46	69
NSE médio	44	27	9	10	73	85	35	64
NSE baixo	46	27	6	8	78	81	32	51

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

V. Estatísticas de risco

Tabela A15

Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que viram algo na Internet que lhes fez sentir-se mal, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem	Você viu ou passou algo na Internet que te fez se sentir mal?											
	Alguma vez no último ano			Pelo menos uma vez na semana			Todos/quase todos os dias			Não sabe/Não respondeu		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	41	29	30	3	3	1	2	3	1	5	7	2
Meninas	44	30	32	2	3	0	2	3	2	6	8	3
Meninos	38	29	28	4	3	1	1	3	1	5	6	0
9-10 anos	30	23	21	2	2	0	2	2	3	8	9	3
11-12 anos	34	29	25	3	3	2	3	5	0	5	7	1
13-14 anos	47	31	36	4	3	0	1	5	0	6	7	2
15-17 anos	48	33	35	4	3	0	1	1	1	3	7	0
NSE alto	50	26	34	1	2	1	1	4	0	6	4	0
NSE médio	37	32	30	3	3	1	2	3	1	5	11	2
NSE baixo	41	27	27	4	3	1	2	3	2	6	6	1

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A16

Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que afirmam ter experimentado sentimentos negativos depois de ter visto algo na Internet que lhes fez sentir mal, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem	Me senti um pouco mal			Me senti mal			Me senti muito mal			Não sabe/Não respondeu		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	43	36	70	33	25	14	16	12	6	8	27	10
Meninas	39	34	68	36	28	16	19	12	5	6	26	11
Meninos	48	38	72	29	22	12	12	12	7	11	28	8
9-10 anos	30	46	49	27	14	24	27	17	16	15	23	11
11-12 anos	41	27	75	27	31	13	23	4	7	9	38	5
13-14 anos	42	31	69	32	31	18	17	8	3	9	31	10
15-17 anos	48	42	80	37	22	5	9	17	3	6	19	11
NSE alto	41	31	59	33	31	22	16	11	8	9	27	11
NSE médio	43	40	75	35	21	11	16	9	5	7	30	8
NSE baixo	45	35	66	30	22	16	16	20	6	10	22	12

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A17
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que no último ano viram páginas web que contém conteúdos sensíveis, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Formas de se machucar ou ferir fisicamente a si mesmo				Formas de cometer suicídio				Formas de ser muito magro/a (por exemplo ter anorexia ou bulimia)			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	15	20	14	22	12	16	12	16	23	21	14	14
Meninas	19	28	17	27	15	22	15	21	30	33	17	21
Meninos	10	13	11	16	8	10	9	12	15	10	10	8
11-12 anos	10	13	-	-	8	14	-	-	16	10	-	-
13-14 anos	18	25	10	20	12	16	12	13	21	23	12	13
15-17 anos	15	22	17	23	14	17	12	20	27	27	16	16
NSE alto	14	20	10	18	11	18	9	21	32	22	14	16
NSE médio	16	21	16	21	13	15	15	16	20	23	15	15
NSE baixo	14	19	15	24	10	16	11	15	19	18	11	12

Porcentagem Sim	Pessoas que falam ou compartilham experiências sobre o uso de drogas				Imagens violentas ou sangrentas			Mensagens discriminatórias contra outras pessoas ou grupos de pessoas		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	12	33	17	26	41	26	39	28	20	34
Meninas	13	40	19	29	45	26	34	34	22	35
Meninos	11	25	14	23	37	26	45	22	19	34
11-12 anos	4	11	-	-	27	-	-	13	-	-
13-14 anos	13	33	14	23	40	21	31	30	18	27
15-17 anos	16	45	19	30	50	31	49	36	23	42
NSE alto	17	32	15	26	44	26	38	32	20	41
NSE médio	11	30	18	25	40	26	41	26	23	37
NSE baixo	10	36	15	28	41	27	37	29	16	26

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A18
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que viram imagens com conteúdo sexual, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	No último ano, você viu imagens com conteúdo sexual?		
	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	29	24	35
Meninas	30	23	29
Meninos	29	24	41
9-10 anos	-	-	-
11-12 anos	12	-	-
13-14 anos	21	18	24
15-17 anos	46	29	48
NSE alto	37	25	49
NSE médio	29	23	36
NSE baixo	25	22	28

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A19
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que viram imagens com conteúdo sexual nos seguintes locais, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Em uma revista ou em um livro			Na televisão			Na Internet			No último ano, você viu imagens com conteúdo sexual?
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil
Total	10	39	11	40	36	52	77	79	85	18
Meninas	6	50	12	39	26	51	82	79	88	15
Meninos	14	31	10	41	46	53	71	80	83	21
9-10 anos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
11-12 anos	3	-	-	18	-	-	73	-	-	6
13-14 anos	22	77	15	46	26	52	61	77	81	19
15-17 anos	8	24	8	42	40	52	82	81	88	28
NSE alto	10	44	4	34	36	48	82	82	85	21
NSE médio	13	40	11	42	30	54	76	83	85	17
NSE baixo	6	38	15	41	42	51	74	75	86	15

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A20
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que viram imagens com conteúdo sexual e sentiram incômodo, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil, 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem	Você se sentiu incomodado/a com alguma dessas imagens, fotos ou vídeos de pessoas nuas ou tendo relações sexuais?								
	Sim			Não			Não sabe/Não respondeu		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	47	15	27	43	9	8	10	11	19
Meninas	65	25	42	21	1	6	14	11	12
Meninos	34	5	11	59	17	10	7	11	26
9-10 anos	55	-	-	43	-	-	3	-	-
11-12 anos	73	40		18	7	-	9	15	-
13-14 anos	44	20	37	32	7	5	24	10	23
15-17 anos	45	10	22	50	10	10	5	11	17
NSE alto	39	12	19	50	10	12	11	17	26
NSE médio	46	18	32	42	9	9	13	11	15
NSE baixo	58	13	32	38	9	0	4	5	14

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A21
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet (sobre e total de crianças e adolescentes) que viram imagens com conteúdo sexual e se sentiram incomodados, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil, 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem	Você se sentiu incomodado/a com alguma dessas imagens, fotos ou vídeos de pessoas nuas ou tendo relações sexuais?								
	Sim			Não			Não sabe/Não respondeu		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	8	3	3	8	2	1	2	2	2
Meninas	10	6	5	3	0	1	2	2	2
Meninos	7	1	1	12	4	1	1	2	3
9-10 anos	3	-	-	2	-	-	0	-	-
11-12 anos	4	5	-	1	1	-	1	2	-
13-14 anos	9	4	7	6	2	1	5	2	4
15-17 anos	13	5	6	14	5	3	1	5	5
NSE alto	8	4	2	11	3	2	2	5	3
NSE médio	8	4	4	7	2	1	2	3	2
NSE baixo	9	2	4	6	2	0	1	1	2

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A22

Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato na Internet com desconhecidos, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Tiveram contato na Internet com pessoas desconhecidas			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	43	21	13	44
Meninas	43	21	11	42
Meninos	44	21	14	45
9-10 anos	14	7	5	16
11-12 anos	21	13	8	25
13-14 anos	53	26	12	56
15-17 anos	61	32	23	75
NSE alto	45	24	16	53
NSE médio	43	20	12	44
NSE baixo	44	21	9	39

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A23

Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato com desconhecidos no último ano, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	No último ano você se encontrou pessoalmente com essa(s) pessoa(s)?			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	53	44	41	30
Meninas	53	39	44	29
Meninos	54	48	39	30
9-10 anos	38	34	31	9
11-12 anos	36	27	44	21
13-14 anos	54	36	52	29
15-17 anos	57	53	38	38
NSE alto	42	50	43	23
NSE médio	56	41	31	28
NSE baixo	59	43	60	37

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A24

Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato na Internet com pessoas desconhecidas por meio de amigos/as e/o familiares, segundo sexo, idade e nível socioeconômico.

Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem Sim	As pessoas que você conheceu na Internet e encontrou pessoalmente eram conhecidos de um amigo ou familiar?	
	Chile	Costa Rica
Total	66	82
Meninas	68	86
Meninos	64	78
9-10 anos	74	100
11-12 anos	88	83
13-14 anos	79	73
15-17 anos	59	86
NSE alto	65	65
NSE médio	55	92
NSE baixo	82	100

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A25
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que viram algo na Internet que lhes fez sentir mal, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem Sim	As pessoas que você conheceu na Internet e encontrou pessoalmente eram conhecidos de um amigo ou familiar?	
	Chile	Costa Rica
Total	5	4
Meninas	5	4
Meninos	5	4
9-10 anos	1	1
11-12 anos	3	2
13-14 anos	5	5
15-17 anos	9	6
NSE alto	7	4
NSE médio	4	3
NSE baixo	6	4

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A26
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato na Internet com desconhecidos das seguintes idades, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem	Alguém da sua idade		Alguém mais novo que você		Alguém mais velho que você		Um adulto	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	78	49	3	17	19	30	0	4
Meninas	67	42	0	13	33	38	0	8
Meninos	87	57	5	22	8	22	0	0
9-10 anos	33	67	0	0	67	33	0	0
11-12 anos	59	43	0	14	41	43	0	0
13-14 anos	81	47	0	13	19	40	0	0
15-17 anos	82	50	4	23	14	18	0	9
NSE alto	90	48	5	10	5	38	0	5
NSE médio	77	43	4	29	19	21	0	7
NSE baixo	70	55	0	18	30	27	0	0

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A27
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que tiveram contato na Internet com pessoas desconhecidas e experimentaram vergonha/medo, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem	Neste encontro você sentiu vergonha, medo ou sentiu que não deveria ter ido?					
	Bem/muito bem			Mal/muito mal		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	75	68	72	2	2	3
Meninas	76	65	77	6	4	2
Meninos	74	71	68	0	0	4
9-10 anos	74	75	67	0	0	12
11-12 anos	60	57	65	0	14	10
13-14 anos	80	57	72	0	0	2
15-17 anos	75	77	76	4	0	0
NSE alto	72	55	75	6	5	3
NSE médio	76	86	68	0	0	4
NSE baixo	75	70	76	4	0	2

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A28

Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que receberam mensagens com conteúdo sexual na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	No último ano, você viu ou recebeu mensagens com conteúdo sexual de qualquer tipo na Internet?			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	17	21	10	25
Meninas	13	20	10	18
Meninos	21	21	10	33
9-10 anos	-	-	3	-
11-12 anos	5	10	5	-
13-14 anos	15	14	12	23
15-17 anos	23	31	20	28
NSE alto	19	30	11	33
NSE médio	17	19	10	25
NSE baixo	15	18	10	22

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A29

Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que receberam mensagens com conteúdo sexual na Internet e se sentiram incomodados, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil, 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem	Você se sentiu incomodado/a com algumas dessas mensagens que recebeu?								
	Sim			Não			Não sabe/Não respondeu		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	10	4	3	10	1	2	2	1	2
Meninas	14	7	4	5	0	2	1	0	2
Meninos	7	2	3	15	2	2	2	1	2
9-10 anos	-	-	1	-	-	2	-	-	0
11-12 anos	6	6	2	1	0	1	1	0	2
13-14 anos	12	4	3	2	1	2	2	1	2
15-17 anos	16	7	6	3	3	3	3	2	3
NSE alto	11	5	1	10	3	3	3	2	2
NSE médio	9	4	3	12	1	1	1	1	2
NSE baixo	12	4	6	8	0	1	1	0	1

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A30

Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que postaram mensagens com conteúdo sexual na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	No último ano você postou mensagens sexuais de qualquer tipo na Internet?		
	Brasil	Chile	Uruguai
Total	6	4	5
Meninas	2	4	3
Meninos	10	5	6
9-10 anos	-	-	-
11-12 anos	2	1	-
13-14 anos	5	2	2
15-17 anos	8	8	8
NSE alto	7	10	7
NSE médio	5	4	2
NSE baixo	7	2	7

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A31
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de forma ofensiva ou desagradável no último ano, segundo sexo, idade e nível socioeconômico.
Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	No último ano, alguém o/a tratou de forma ofensiva ou desagradável?		
	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	20	16	18
Meninas	22	14	19
Meninos	18	18	18
9-10 anos	13	13	15
11-12 anos	21	22	18
13-14 anos	24	18	23
15-17 anos	21	13	18
NSE alto	26	17	22
NSE médio	20	16	17
NSE baixo	17	13	20

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A32
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de forma ofensiva ou desagradável no último ano (em frequências), segundo sexo, idade e nível socioeconômico.
Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem	Com que frequência alguém o/a tratou de forma ofensiva ou desagradável?								
	Só uma ou duas vezes			Todos os dias/quase todos os dias			Não sabe/Não respondeu		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	55	43	74	12	17	15	8	21	2
Meninas	58	46	76	10	16	14	8	23	4
Meninos	52	40	72	14	18	16	7	20	0
9-10 anos	48	30	69	15	36	26	9	12	0
11-12 anos	48	43	74	20	8	22	12	22	0
13-14 anos	50	40	77	15	19	7	6	33	6
15-17 anos	66	58	75	3	11	10	5	14	0
NSE alto	58	43	83	6	18	7	2	20	0
NSE médio	56	48	76	14	14	10	7	21	5
NSE baixo	52	27	68	13	27	24	13	27	0

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A33
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet (sobre o total de crianças e adolescentes) que foram tratados de forma ofensiva ou desagradável no último ano (em frequências), segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem	Com que frequência alguém o/a tratou de forma ofensiva ou desagradável?								
	Só uma ou duas vezes			Todos os dias/quase todos os dias			Não sabe/Não respondeu		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	11	7	21	2	3	3	2	3	2
Meninas	13	6	22	2	2	3	2	3	2
Meninos	10	7	19	3	3	3	1	4	1
9-10 anos	6	4	14	2	5	5	1	2	1
11-12 anos	10	9	19	4	2	4	2	5	1
13-14 anos	12	7	26	4	3	2	2	6	3
15-17 anos	14	7	22	1	1	2	1	2	1
NSE alto	15	7	32	2	3	3	1	3	0
NSE médio	11	8	18	3	2	2	1	3	2
NSE baixo	9	3	21	2	3	4	2	3	2

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A34
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de forma ofensiva ou desagradável no último ano por pessoas da sua escola, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem	Sim		Não sabe/Não respondeu	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	65	67	7	6
Meninas	66	78	6	3
Meninos	64	59	9	8
9-10 anos	62	82	6	0
11-12 anos	71	61	12	10
13-14 anos	65	74	4	2
15-17 anos	63	53	7	8
NSE alto	70	63	2	4
NSE médio	68	69	8	7
NSE baixo	56	67	10	7

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A35
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que trataram alguém de forma ofensiva ou desagradável no último ano, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	No último ano você tratou alguém alguma vez de forma ofensiva ou desagradável?		
	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	14	8	13
Meninas	15	7	15
Meninos	14	9	11
9-10 anos	6	3	8
11-12 anos	14	7	12
13-14 anos	15	12	16
15-17 anos	19	10	17
NSE alto	16	10	11
NSE médio	14	6	13
NSE baixo	14	10	15

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A36
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que trataram alguém de forma ofensiva ou desagradável no último ano (em frequências), segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem	Com que frequência você tratou alguém de maneira ofensiva ou desagradável?					
	Só uma ou duas vezes		Todos os dias/quase todos os dias		Não sabe/Não respondeu	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	52	48	5	12	8	16
Meninas	62	53	4	16	10	13
Meninos	42	43	6	9	5	18
9-10 anos	27	13	6	13	20	50
11-12 anos	55	50	3	6	13	25
13-14 anos	53	48	10	21	3	3
15-17 anos	55	55	3	7	5	14
NSE alto	47	48	0	21	3	3
NSE médio	60	50	8	4	7	27
NSE baixo	44	43	4	9	11	22

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A37
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que trataram alguém de forma ofensiva ou desagradável no último ano na Internet/ou pessoalmente, segundo sexo, idade e nível socioeconômico.
Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Trataram de forma ofensiva ou desagradável pessoalmente			Trataram de forma ofensiva ou desagradável através de um celular, tablet, laptop ou computador		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	76	92	72	40	26	50
Meninas	73	89	74	41	34	54
Meninos	79	95	70	39	18	46
9-10 anos	80	100	59	12	0	25
11-12 anos	68	94	52	40	25	20
13-14 anos	74	89	91	47	30	57
15-17 anos	79	92	72	42	27	76
NSE alto	75	90	89	37	33	62
NSE médio	80	96	67	40	12	55
NSE baixo	71	89	74	42	32	40

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A38
Porcentagem de crianças meninas, meninos e adolescentes usuários de Internet que procuraram apoio ao passar por episódios angustiantes na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico.
Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Quando você viu ou passou algo na Internet que fez você se sentir mal, você conversou com alguém sobre o assunto?		
	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	54	94	54
Meninas	56	99	59
Meninos	53	90	48
9-10 anos	61	91	47
11-12 anos	61	96	63
13-14 anos	62	97	43
15-17 anos	46	93	63
NSE alto	65	97	56
NSE médio	55	96	54
NSE baixo	47	87	52

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A39
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que procuraram apoio ao passar por episódios angustiantes na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico.
Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Pai ou mãe (padrasto/madrasta)			Irmão ou irmã (meio-irmão/ meio-irmã)			Um amigo da minha idade		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	58	35	56	19	11	21	48	18	62
Meninas	61	37	53	21	10	18	54	22	71
Meninos	54	33	60	16	12	25	41	12	49
9-10 anos	73	38	60	18	6	18	20	13	74
11-12 anos	62	53	58	14	13	23	39	16	60
13-14 anos	55	32	61	24	18	20	63	18	62
15-17 anos	53	23	49	19	7	21	53	21	59
NSE alto	50	36	70	18	8	34	57	21	68
NSE médio	66	38	50	27	14	16	51	17	68
NSE baixo	53	29	59	7	10	23	37	15	49

Porcentagem Sim	Um/a professor/a			Alguém que trabalha ajudando crianças e/ou jovens			Outro adulto em quem confio		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	8	4	10	5	2	2	14	8	23
Meninas	10	4	9	6	1	2	14	10	20
Meninos	5	4	12	2	3	2	14	5	28
9-10 anos	12	6	28	8	0	0	19	0	25
11-12 anos	7	7	16	2	0	6	17	11	26
13-14 anos	11	2	6	7	4	0	12	12	22
15-17 anos	4	3	3	3	3	1	12	6	21
NSE alto	9	3	15	2	1	0	21	13	46
NSE médio	10	6	9	4	2	2	13	7	19
NSE baixo	4	2	10	8	2	2	9	2	19

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A4o

Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet (sobre o total de crianças e adolescentes total) que, ao passar por episódios angustiantes na Internet, procuraram apoio das seguintes pessoas, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Pai ou mãe (padrasto/madrasta)			Irmão ou irmã (meio-irmão/ meio-irmã)			Um amigo da minha idade		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	10	7	9	3	2	3	9	4	10
Meninas	12	8	10	4	2	3	11	5	13
Meninos	9	6	8	3	2	3	6	2	6
9-10 anos	8	5	5	2	1	2	2	2	7
11-12 anos	11	11	9	2	3	4	7	3	10
13-14 anos	12	7	9	5	4	3	14	4	9
15-17 anos	11	6	11	4	2	5	11	5	13
NSE alto	13	8	13	5	2	6	14	5	13
NSE médio	11	8	8	5	3	3	9	3	11
NSE baixo	8	5	8	1	2	3	6	3	7

Porcentagem Sim	Um/a professor/a			Alguém que trabalha ajudando a crianças e/ou jovens			Outro adulto em quem confio		
	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	1	1	2	1	0	0	2	2	4
Meninas	2	1	2	1	0	0	3	2	4
Meninos	1	1	2	0	1	0	2	1	4
9-10 anos	1	1	2	1	0	0	2	0	2
11-12 anos	1	1	2	0	0	1	3	2	4
13-14 anos	3	0	1	2	1	0	3	3	3
15-17 anos	1	1	1	1	1	0	2	1	5
NSE alto	2	1	3	1	0	0	5	3	9
NSE médio	2	1	1	1	0	0	2	1	3
NSE baixo	1	0	1	1	0	0	1	0	3

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A41
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram tratados de forma ofensiva ou desagradável no último ano por Internet ou pessoalmente, segundo sexo, idade e nível socioeconômico.
Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	No último ano, alguém o/a tratou de forma ofensiva ou desagradável por Internet?				Foi tratado de forma ofensiva ou desagradável pessoalmente?		Foi tratado de forma ofensiva ou desagradável através do celular, tablet, laptop ou computador	
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	
Total	23	12	11	14	10	5	15	
Meninas	24	12	9	15	13	5	18	
Meninos	22	11	12	12	8	6	12	
9-10 anos	13	8	10	11	4	2	4	
11-12 anos	14	13	12	14	7	8	12	
13-14 anos	28	14	13	15	13	6	21	
15-17 anos	29	12	8	14	14	4	23	
NSE alto	29	16	10	12	14	7	25	
NSE médio	21	11	12	12	11	4	15	
NSE baixo	22	10	8	16	7	3	12	

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A42
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que experimentaram um uso excessivo do celular, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem Sim	Preciso checar o celular para ver se aconteceu algo novo		Sinto-me incomodado/a quando não posso checar o celular por estar sem sinal ou sem bateria		Às vezes faço coisas no celular que não me interessam de verdade		Às vezes uso o celular em locais ou situações nas quais não deveria		Tento passar menos tempo usando o celular mas não consigo		Tenho problemas com a minha família ou amigos pelo tempo que uso o celular	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	51	40	40	40	31	37	27	28	30	37	18	26
Meninas	54	37	46	38	33	37	27	31	34	41	23	30
Meninos	48	43	35	42	29	38	27	25	26	31	14	22
9-10 anos	33	-	29	-	16	-	15	-	23	-	11	-
11-12 anos	44	-	30	-	23	-	14	-	27	-	14	-
13-14 anos	60	36	49	40	32	32	29	23	34	32	22	28
15-17 anos	60	43	48	40	45	42	41	33	33	40	23	24
NSE alto	52	43	39	46	32	45	31	30	27	40	21	28
NSE médio	53	39	42	38	33	36	26	28	32	37	18	26
NSE baixo	48	38	39	34	28	31	27	25	28	30	18	23

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A43
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram discriminados/incomodados ou viram discriminação contra alguém na Internet, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem Sim	Você viu alguém sendo discriminado ou incomodado na Internet?			Você foi discriminado/a ou incomodado/a na Internet?		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	44	49	31	7	9	4
Meninas	48	51	31	7	10	6
Meninos	40	47	31	8	8	5
9-10 anos	16	23	16	7	6	6
11-12 anos	37	40	26	5	6	7
13-14 anos	48	60	41	8	9	4
15-17 anos	55	64	40	8	12	3
NSE alto	47	53	34	6	9	6
NSE médio	45	50	33	7	8	3
NSE baixo	39	46	24	8	9	6

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A44
Porcentagem de meninas, meninos e adolescentes usuários de Internet que viram discriminação contra alguém na Internet pelas seguintes razões, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem Sim	Por ser adolescente/jovem			Por minha cor ou raça			Por minha religião			Por minha aparência física		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	11	17	29	66	33	34	27	12	15	45	45	23
Meninas	11	15	38	69	30	32	29	14	15	43	50	26
Meninos	11	18	19	62	36	35	24	11	15	46	39	20
9-10 anos	11	13	14	60	30	23	8	11	9	23	11	23
11-12 anos	4	15	10	62	39	55	10	12	19	30	46	23
13-14 anos	14	18	35	65	36	40	30	14	0	46	50	24
15-17 anos	11	17	34	68	30	23	32	12	0	50	49	23
NSE alto	11	18	31	75	33	39	32	13	14	58	46	32
NSE médio	9	20	30	64	34	26	24	10	16	40	46	20
NSE baixo	14	12	19	60	32	43	26	15	14	40	42	14

Porcentagem Sim	Por ter uma deficiência		Por ser pobre			Por ser homossexual			Por não usar roupa de moda		Por ser mulher		
	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	13	23	23	12	23	35	21	30	17	11	9	5	11
Meninas	11	28	22	11	25	41	26	31	18	14	11	6	17
Meninos	15	16	24	14	20	28	17	29	15	9	6	5	4
9-10 anos	7	18	26	7	18	17	6	9	6	11	0	4	9
11-12 anos	14	23	14	13	23	14	10	16	11	11	2	3	13
13-14 anos	16	21	28	16	26	36	18	32	20	15	7	7	9
15-17 anos	12	26	22	11	21	42	31	39	17	9	13	6	12
NSE alto	20	24	29	13	27	39	24	28	19	9	17	7	9
NSE médio	12	21	18	12	18	36	20	26	16	11	7	5	15
NSE baixo	10	24	24	13	27	28	21	46	15	14	4	5	5

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A45
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram discriminados na Internet pelas seguintes razões, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem Sim	Por ser adolescente/jovem			Por minha religião			Por minha aparência física			Por ser pobre		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica
Total	34	15	33	20	8	8	32	25	8	15	4	17
Meninas	28	15	14	17	6	0	31	32	0	6	4	29
Meninos	39	15	60	24	12	20	34	17	20	22	3	0
9-10 anos	62	0	-	12	0	-	8	0	-	21	0	-
11-12 anos	20	7	-	10	0	-	16	28	-	7	22	-
13-14 anos	39	28	25	17	19	13	50	33	13	10	0	25
15-17 anos	24	17	50	27	9	0	33	29	0	17	0	0
NSE alto	19	6	25	17	20	0	31	17	0	0	0	50
NSE médio	34	23	50	23	3	25	21	26	25	17	0	0
NSE baixo	42	11	25	19	8	0	50	29	0	20	10	0

Porcentagem Sim	Por não usar roupa de moda		Por ser mulher			Por minha cor ou raça			Por não ser suficientemente feminina	
	Brasil	Chile	Brasil	Chile	Costa Rica	Brasil	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	13	13	10	3	8	35	1	17	7	0
Meninas	15	19	20	5	14	25	2	29	13	0
Meninos	10	6	0	0	0	44	0	0	0	0
9-10 anos	4	0	0	0	-	51	0	-	0	-
11-12 anos	4	14	2	7	-	48	7	-	15	-
13-14 anos	10	20	11	0	13	37	0	13	0	0
15-17 anos	19	14	14	4	0	25	0	25	10	0
NSE alto	1	13	20	0	0	25	0	0	6	0
NSE médio	16	17	9	0	25	32	0	25	4	0
NSE baixo	15	8	4	8	0	44	3	25	11	0

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A4.6
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que foram discriminados pelas seguintes razões, segundo sexo, idade e nível socioeconômico. Brasil 2016, Chile 2016 e Costa Rica 2018

Porcentagem Sim	Por ser adolescente/jovem		Por minha cor ou raça		Por minha religião		Por ter uma deficiência		Por ser pobre		Por ser homossexual	
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica
Total	29	29	4	7	4	4	2	2	2	4	1	2
Meninas	32	31	5	7	4	3	2	2	2	5	2	3
Meninos	27	27	4	6	3	4	1	2	2	3	0	1
9-10 anos	13	12	4	9	2	4	0	2	2	6	0	1
11-12 anos	17	23	7	9	3	5	1	1	2	6	1	0
13-14 anos	35	37	5	5	5	3	1	2	1	2	1	3
15-17 anos	43	41	3	4	4	2	3	1	2	1	2	3
NSE alto	25	31	4	5	5	5	2	3	2	5	1	2
NSE médio	29	30	3	6	3	2	2	2	1	3	1	1
NSE baixo	32	22	6	9	4	4	1	1	2	4	2	3

Porcentagem Sim	Por como me vejo ou me comporto		Por ser mulher		Por não ser suficientemente masculino		Por não ser suficientemente feminina		Pelo local onde moro		Por minha aparência física	Pelo local de onde a minha família vem	Por não usar roupa de moda	Por outra razão
	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Costa Rica	Chile	Chile	Chile	Chile
Total	18	13	5	2	1	2	4	2	2	5	18	5	7	16
Meninas	21	15	5	4	0	1	9	3	2	7	19	4	9	17
Meninos	14	11	0	0	2	3	0	0	2	2	18	6	6	15
9-10 anos	6	13	4	3	1	1	0	1	1	4	7	3	1	10
11-12 anos	18	13	11	3	1	2	6	1	2	5	23	5	7	21
13-14 anos	20	14	3	1	1	2	5	2	2	3	19	6	11	17
15-17 anos	23	13	4	2	1	2	5	1	3	6	22	6	9	16
NSE alto	25	11	10	1	2	2	8	3	2	5	19	7	9	18
NSE médio	16	16	3	2	1	2	4	1	2	5	19	4	7	17
NSE baixo	16	12	6	3	1	2	2	1	2	2	17	5	8	14

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Tabela A47
Porcentagem de crianças e adolescentes usuários de Internet que experimentaram cibervitimização, segundo sexo, idade e nível socioeconômico.
Brasil 2016, Chile 2016, Costa Rica 2018 e Uruguai 2017

Porcentagem Sim	Alguém usou minha informação pessoal de uma forma que eu não gostei				O dispositivo que uso (ex. celular, tablet) teve um vírus			Alguém criou uma página ou imagem sobre mim que foi ofensiva ou nociva		
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	7	9	10	7	35	19	27	5	3	3
Meninas	6	11	11	6	41	15	26	8	3	4
Meninos	8	7	9	8	30	22	28	2	2	3
9-10 anos	-	-	-	4	-	-	21	-	-	5
11-12 anos	3	8	-	9	32	-	28	3	-	3
13-14 anos	7	9	10	6	33	19	28	5	2	3
15-17 anos	9	10	10	8	39	18	33	7	4	3
NSE alto	6	9	8	13	39	18	30	5	1	1
NSE médio	7	8	9	7	33	19	28	6	3	3
NSE baixo	9	10	13	5	37	18	26	4	5	4

Porcentagem Sim	Perdi dinheiro ao ser enganado na Internet				Alguém usou minha contrassenha para acessar minha informação ou para fazer se passar por mim			
	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai	Brasil	Chile	Costa Rica	Uruguai
Total	1	3	3	1	4	9	8	7
Meninas	1	2	2	1	3	11	7	6
Meninos	2	4	3	1	4	8	8	8
9-10 anos	-	-	-	-	-	-	-	5
11-12 anos	1	2	-	-	2	8	-	9
13-14 anos	1	3	3	0	3	12	7	8
15-17 anos	2	3	2	1	5	9	8	8
NSE alto	2	4	4	0	3	11	5	8
NSE médio	1	3	2	1	3	10	8	7
NSE baixo	1	2	2	1	5	8	10	8

Fonte: Elaboração própria, baseada nas pesquisas Kids Online, Brasil (2016), Chile (2016), Costa Rica (2018) e Uruguai (2017).

Biografias dos autores



Ana Laura Martínez (Cetic.br, Brasil)

Mestre em Sociologia da Educação pela Universidade Columbia (Nova Iorque) e bacharel em Sociologia pela Universidade da República do Uruguai (Uruguai), com formação como Agente de Mudanças na Educação pela Universidade de Estocolmo (Suécia). Ocupa o cargo de Coordenadora de Redes Internacionais de Cooperação do Cetic.br, um departamento do NIC.br e Centro UNESCO Categoria II em São Paulo, Brasil. É consultora regular do Instituto Internacional de Planificação da Educação - IPE, UNESCO. Antes trabalhou no Plano Ceibal - Uruguai, como Chefe da Área de Monitoramento e Avaliação e, posteriormente, como Gerente da área de Desenvolvimento Social. Foi professora de Sociologia na UCUDAL e na UDELAR, Uruguai. É autora de artigos e capítulos de livros sobre educação e inclusão digital, coordenou a elaboração de marcos de referência para a medição do acesso e uso de TIC, e relatórios de monitoramento das agendas digitais da região.



Fabio Senne (Cetic.br, Brasil)

Doutorando em Ciências Políticas na Universidade de São Paulo (USP), mestre em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB) e bacharel em Ciências Sociais também pela USP (Brasil). É Coordenador de Investigação do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação sob os auspícios de UNESCO (Cetic.br), vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). Pesquisador na área de políticas públicas e comunicação, sua área de interesse é a relação entre Internet e as políticas públicas e o comportamento das desigualdades. Foi um dos responsáveis técnicos da análise temática dos meios de comunicação realizado pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI). Colaborou com o Núcleo de Estudos sobre Mídia Política (NEMP) da Universidade de Brasília.



Luisa Adib (Cetic.br, Brasil)

Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas, da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Gestão de Políticas Públicas também pela USP (Brasil). É Analista de Informação no Cetic.br, onde coordena a pesquisa TIC Kids Online Brasil. Trabalhou como pesquisadora no Centro Brasileiro de Análise Planejamento (Cebrap), especialmente com os temas de cultura e mobilidade urbana. Também foi Analista em projetos de mobilização social desenvolvidos pela Fundação Itaú Social, em atividades de formação em mediação de leitura, educação financeira e combate ao abandono escolar de jovens em situação de vulnerabilidade social.



Patricio Cabello (Kids Online Chile)

Psicólogo da Universidade Central do Chile, doutor em Psicologia Social e mestre em Métodos de Investigação Social pela Universidade Complutense de Madri (Espanha), e mestre em Antropologia e Desenvolvimento pela Universidade do Chile. Pesquisador do Centro de Pesquisas Avançadas em Educação da Universidade do Chile. Sua pesquisa se concentra na formação de habilidades digitais e as suas implicações para inclusão social, participação, cidadania e educação. Também se enfoca seus estudos na aprendizagem colaborativa e sua relação com o desenvolvimento de habilidades para o século XXI. Foi consultor da UNESCO e do UNICEF em projetos de inclusão digital de crianças e adolescentes. Participou como pesquisador principal em vários projetos (FONDECYT 11140751, PLU140009, Kids Online Chile) e como co-pesquisador em outros (FONDECYT 1191704, FONDECYT 1180443). Também é coordenador do comitê de Cidadania Digital da Fundação Common Action Forum (CAF) e faz parte da coordenação da Rede de Cidadania Digital.



Magdalena Claro (Kids Online Chile)

Diretora Acadêmica do Observatório de Práticas Educativas Digitais e professora assistente da Faculdade de Educação da Universidade Católica do Chile (UC). Também é pesquisadora integrante do Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação (CEPPE-UC). Trabalhou em projetos nacionais e internacionais relacionados com tecnologias digitais na educação, particularmente relacionados com a definição, avaliação e desenvolvimento das habilidades digitais dos estudantes. Seus interesses de pesquisa estão relacionados com a sociedade digital e novas brechas, ensino e aprendizagem em ambientes digitais e o desenvolvimento de habilidades digitais. Seus projetos de pesquisa atuais são da área de inclusão digital, os efeitos da Internet nas novas gerações e as estratégias de ensino e aprendizagem em ambientes digitais.



Amaranta Alfaro (Kids Online Chile)

Doutoranda da Escola de Pós-Graduação em Comunicação e Meios de Comunicação da Universidade de Hamburgo (Alemanha). Foi estudante bolsista no Centro de Estudos de Conflito e Coesão Social (COES), no Chile. Mestre pelo programa Erasmus Mundus em Artes Mídias, Comunicação e Estudos Culturais, da Universidade de Roskilde (Dinamarca) e da Universidade Kassekl (Alemanha). Atualmente é professora-adjunta do Departamento de Jornalismo e pesquisadora na Faculdade de Comunicação da Universidade do Desenvolvimento em Santiago (Chile), pesquisadora assistente do Social Media Performance Project e membro do grupo de pesquisa Kids Online Chile. Sua pesquisa está focada nas possibilidades de integração e participação cidadania por meio das redes sociais e das TIC no Chile e América Latina, assim como na relação entre redes sociais e o jornalismo.



Juan Manuel Ochoa (Kids Online Chile)

Professor-adjunto da Faculdade de Psicologia da Universidade Católica Silva Henríquez e da Universidade San Sebastián (Chile). Também é o Coordenador Nacional para o Chile sobre Inclusão, Direitos Humanos e Equidade de Gênero da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI). Trabalhou em vários projetos nacionais e internacionais ligados a temas de educação e tecnologia, políticas educativas e inclusão. Entre as suas áreas de interesse de pesquisa destaca a abordagem das novas brechas digitais, os efeitos da incorporação das tecnologias nos sistemas escolares, e as práticas de aprendizagem não formal. Atualmente trabalha em projetos ligados à mediação que professores realizam em ambientes digitais.



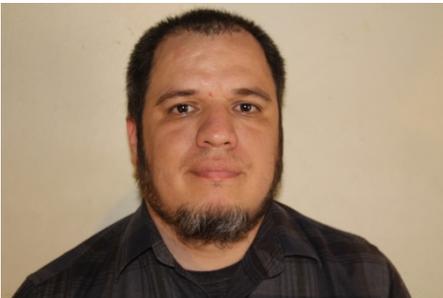
Matías Dodel (Kids Online Uruguai)

Sociólogo pela Universidade Católica de Uruguai, Psicólogo e Mestre em Sociologia pela Universidade da República do Uruguai, Doutor em Sociologia pela Universidade de Haifa (Israel). Especializado em Sociedade da Informação, Políticas Públicas e Pobreza/Desigualdade, é pesquisador ativo (Nível I) do Sistema Nacional de Pesquisadores (Uruguai), e Professor Adjunto do Departamento de Comunicação da Universidade Católica do Uruguai. Desde 2013 é Coordenador do Grupo de Investigação "Internet das Pessoas" da mesma universidade e elabora os capítulos uruguaios do World Internet Project, DiSTO project e Kids Online Uruguai. Também trabalha como especialista na Sociedade da Informação para AGESIC (Agência de Governo e Sociedade da Informação, Presidência da República Oriental do Uruguai), onde trabalha com a formulação e análise das pesquisas nacionais oficiais sobre Usos de TIC - EUTIC (2010, 2013, 2016, 2019).



Rolando Pérez (Universidad de Costa Rica)

Professor Catedrático da Universidade da Costa Rica. Licenciado em Psicologia pela Universidade de Costa Rica e Doutor em Sociologia pela Universidade de Frankfurt (Alemanha). Professor da Escola de Psicologia e pesquisador do Instituto de Investigações Psicológicas da Universidade de Costa Rica. Membro da Associação Internacional de Comunicação (ICA) e da Associação Americana de Psicologia (APA). Faz parte da Rede Kids Online América Latina. Suas áreas de interesse na pesquisa são a psicologia dos usos, a recepção e o efeito das tecnologias da informação, a comunicação e o entretenimento sobre a cognição social. Áreas de interesse afins são a investigação intercultural, juventude, cognição social, as identidades e a comunicação intergeracional.



David Torres (Universidad de Costa Rica)

Formado em Psicologia pela Universidade da Costa Rica e mestre em Pesquisas Psicológica do Instituto de Investigações Psicológicas da Universidade de Costa Rica, atualmente trabalha como docente e Coordenador de Pesquisas de Psicologia na Universidade de Ibero-América (Costa Rica). Seus interesses de investigação estão centrados nas interações humanas, sejam estas com outros seres humanos (eleição de parceiros, concorrência, estereótipos, qualidades percebidas de relações, comunicação mediada por computador) ou com meios tecnológicos (uso de mídias, videogames, telefones celulares).



Amalia Palma (CEPAL)

Assistente de investigação da Divisão de Desenvolvimento Social de CEPAL. Formada em Economia pela Universidade de Chile e mestre em Políticas Sociais em países em desenvolvimento na London School of Economics (LSE), da Universidade de Londres (Inglaterra). Desde 2008 trabalha na CEPAL onde colabora em vários projetos relacionados com a desnutrição, análises de custos, investimento social, proteção social e recentemente o impacto das mudanças na era digital na inclusão social. Nesta linha está trabalhando em temas relativos à cidadania digital e nas pesquisas Kids Online.



Daniela Trucco (CEPAL)

Oficial de Assuntos Sociais da Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL, onde trabalha com temas de educação, infância, juventude e sociedade digital, desde 2009. Sua experiência profissional foi desenvolvida na pesquisa e assessoria sobre políticas sociais, desde uma perspectiva da inclusão social e da redução da desigualdade, nos países de América Latina e Caribe. É socióloga pela Universidade Católica do Chile e mestre em Políticas Públicas e em Administração de Empresas pela Universidade de Maryland (Estados Unidos). Entre suas publicações mais recentes estão: “Inclusión digital en la infancia en sociedades marcadas por la desigualdad”; “Las violencias en el espacio escolar”; e “Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad”.



Fernanda Rojas (CEPAL)

Consultora da Divisão de Desenvolvimento Social da CEPAL. É socióloga da Universidade Diego Portales (Chile). Realizou sua monografia de graduação no contexto do Projeto Fondecyt 1171072: Justiça, legitimidade e mudança social, concentrando-se em temáticas sobre justiça processual e status na carreira docente. Desde 2019 trabalha na CEPAL e tem colaborado principalmente como analista de dados do Projeto Kids Online América Latina.



Na América Latina, a expansão da era digital foi acompanhada de lacunas que ampliam desigualdades existentes relacionadas ao acesso à informação e ao conhecimento. Isso dificulta ainda mais a inclusão social de parte da população, que vê limitadas as suas capacidades de desenvolver as competências básicas para a participação plena nas sociedades atuais. Com a meta de garantir a aquisição das habilidades requeridas para a cidadania do futuro, deve ser implementada uma série de medidas para melhorar o acesso à tecnologia, a qualidade e a pertinência das oportunidades de formação e capacitação ao longo da vida, fechar brechas e desigualdades históricas de conquistas para toda a população e atuar de maneira concertada para igualar as oportunidades. Este relatório baseia-se nos resultados da pesquisa da Rede Kids Online América Latina em quatro países da América Latina —Brasil, Chile, Costa Rica e Uruguai— e tem como objetivo promover a reflexão sobre políticas públicas orientadas à infância e à adolescência na era digital, com base em evidências.