



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

**MENSAGENS DE SEXUALIDADE E GÉNERO VEICULADAS
NA SÉRIE “MORANGOS COM AÇÚCAR”
UM ESTUDO COM ALUNAS E ALUNOS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE**

Dulce Maria de Oliveira Rodrigues Folhas

Coimbra - 2009

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

**MENSAGENS DE SEXUALIDADE E GÉNERO VEICULADAS
NA SÉRIE “MORANGOS COM AÇÚCAR”
UM ESTUDO COM ALUNAS E ALUNOS DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE**

Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Teresa Ribeiro Pessoa e co-orientação científica da Professora Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira

Coimbra - 2009

AGRADECIMENTOS

A realização da presente dissertação, foi possível não só, graças à disponibilidade e interesse de diversas pessoas, mas também, às facilidades encontradas em outras tantas, a quem, reconhecidamente, quero expressar os sinceros agradecimentos:

À Professora Doutora Teresa Pessoa, orientadora desta dissertação, agradeço a sua sábia supervisão, o apoio e a disponibilidade que sempre demonstrou, a forma como sempre me estimulou a prosseguir e me ajudou a superar os momentos de desânimo e de ansiedade, os incentivos, ensinamentos e sugestões, que muito contribuíram para a concretização deste trabalho.

À Professora Doutora Filomena Teixeira, co-orientadora desta dissertação, agradeço as palavras de incentivo, o seu espírito crítico e eficaz, os ensinamentos e a disponibilidade, e sobretudo, a amizade com que apoiou e incentivou, desde o início, a concretização deste projecto.

Ao Professor Doutor Machado Caetano, Presidente Honorário da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra A SIDA” e à Dra. Filomena Frazão de Aguiar, Presidente do Conselho de Administração da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra A SIDA”, pela disponibilidade e facilidade que nos concederam, sem as quais não teria sido possível concretizar este projecto.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento da Escola EB 2,3 de Coimbra, e em especial à Dra. Isabel Santos, por autorizar a realização deste estudo. Às alunas e alunos que colaboraram no estudo, por todo o interesse e empenho demonstrado na sua participação, e à Dra. Fátima Almeida, Directora de Turma, pela sua disponibilidade e apoio desde a primeira hora.

À Professora Doutora Armanda Matos, à Professora Doutora Cristina Vieira, ao Mestre Fernando Marques, à Doutora Patrícia Sá e à Dra. Paula Melícias, por todo o apoio, colaboração e disponibilidade que concederem na realização deste trabalho.

Aos técnicos do Centro de Meios Audiovisuais (CEMEIA) da Escola Superior de Educação de Coimbra e da equipa de Informática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, por todo o apoio prestado na resolução dos problemas informáticos.

Aos meus primos, Fernando Alves e Ricardo Alves, à Dra. Aida Veloso e à Dra. Mercês Justo, pelo apoio linguístico na tradução do resumo.

À Sílvia Portugal, pela amizade, apoio e incentivo na concretização de cada etapa e pelo companheirismo e alegria sem os quais teria sido difícil chegar ao final.

À Mestre Carla Andrade, psicóloga clínica da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra A SIDA”, pelo apoio e reforço dados em momentos mais difíceis.

À minha Família, em especial ao meu marido, à minha filha e ao meu filho, ao meu pai e à minha mãe, à minha irmã, ao meu cunhado e às minhas sobrinhas, pelo apoio, encorajamento e compreensão demonstrados.

ÍNDICE

RESUMO	V	
ABSTRACT	VI	
RÉSUMÉ.....	VII	
INTRODUÇÃO	1	
CAPÍTULO 1		
A TELEVISÃO – IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO SÓCIO - AFECTIVO		
DOS/AS ADOLESCENTES.....	7	
1.1. A televisão como agente de socialização	7	
1.1.1. O papel da família, da escola e da televisão na educação para os <i>media</i>	9	
1.1.2. A importância da televisão no desenvolvimento dos/as adolescentes.....	13	
1.2. Audiências e Programação destinados às/aos jovens	16	
CAPÍTULO 2		
ADOLESCÊNCIA, SEXUALIDADE E GÊNERO		19
2.1. Desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos/as adolescentes	19	
2.2. Sexualidade e género na adolescência.....	23	
2.2.1. Concepção de género e estereótipos de género	25	
2.3. Sexualidade e género nos discursos televisivos	29	
2.4. As telenovelas no universo infantil e juvenil. O caso da série “Morangos com Açúcar”	31	
CAPÍTULO 3		
METODOLOGIA		38
3.1. Fundamentação da investigação	38	
3.2. Problema, Pressupostos e Objectivos do estudo	40	
3.2.1. O problema.....	40	

3.2.2. Pressupostos	40
3.2.3. Objectivos.....	41
3.3. A População /amostra do estudo	42
3.4. Instrumentos de recolha de dados.....	42
3.4.1. Diário de Bordo.....	43
3.4.2 Fichas de Registo de Opinião.....	44
3.4.3. Ficha de Análise das cenas da série “ Morangos com Açúcar”.....	46
3.5. Recursos/estratégias utilizados na investigação	46
3.5.1. Selecção das cenas de “ Morangos com Açúcar”.....	46
3.5.2. Oficina de Trabalho com especialistas	47
3.5.3. Sessão de trabalho com alunos e alunas	47
3.6. Procedimentos relativos ao desenvolvimento do estudo	48
3.6.1. Legitimação da investigação na Escola.....	48
3.6.2. Fase 1 – Fase de Diagnóstico	49
3.6.3. Fase 2 – Fase de Intervenção.....	53
3.7. Tratamento da informação	55
3.8. Fidelidade e Validade do estudo	57
3.8.1. Fidelidade	57
3.8.2. Validade	58
3.9. Aspectos éticos da investigação	59

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	60
4.1. Fase I – Diagnóstico.....	60
4.1.1. Caracterização da amostra.....	60
4.1.2. Hábitos e Modos de ver televisão.....	62
4.1.3. Percepção dos/as alunos/as sobre a série “Morangos com Açúcar”.....	67
4.1.4. Contributo dos/as especialistas, relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas na série “Morangos com Açúcar”.....	72

4.2. Fase II – Fase de Intervenção	84
4.2.1. Perspectiva dos/as alunos/as relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculado em “Morangos com Açúcar”	84
CONCLUSÕES E REFLEXÕES.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS.....	108

INDICE DE ANEXOS

Anexo I– Procedimentos gerais do estudo	109
Anexo II – Sessão 1	113
Anexo III – Sessão 2	120
Anexo IV – Oficina de trabalho	127
Anexo V – Sessão 3	131
Anexo VI – Sessão 4	138

RESUMO

O presente estudo teve como finalidade compreender a perspectiva de alunos/as de uma turma do 9º ano de escolaridade, relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas na série televisiva “Morangos com Açúcar”, com vista à concepção de uma estratégia de intervenção, facilitadora de uma atitude crítica e reflexiva face aos *media*.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, desenvolvida em duas fases: a primeira – fase de diagnóstico – incidiu sobre os hábitos e modos de ver televisão dos/as alunos/as e permitiu identificar o programa mais visto, assim como conhecer as suas percepções relativamente ao mesmo; a segunda – fase de intervenção – teve dois momentos fundamentais:

momento 1 - caracterizar a perspectiva dos/as alunos/as relativamente às mensagens veiculadas na série “Morangos com Açúcar”;

momento 2 - proceder à desconstrução das mensagens de sexualidade e dos estereótipos de género presentes em cenas seleccionadas.

Em termos gerais, de acordo com o trabalho desenvolvido, pode considerar-se que: i) a série “Morangos com Açúcar” foi a mais vista pela maioria dos/as alunos/as; ii) esta série veicula mensagens de sexualidade e estereótipos de género; iii) os/as alunos/as não estão despertos para olharem de forma crítica para esta e outras séries.

A desconstrução das mensagens veiculadas nas cenas visionadas, através de um olhar crítico e atento, foi conseguida após a implementação da estratégia desenvolvida na fase de intervenção.

Considera-se pertinente chamar a atenção da escola e dos/as professores/as, para a importância da abordagem destas questões na sala de aula, dotando os/as jovens de instrumentos que lhes permitam olhar criticamente e reflectir sobre a importância das mensagens veiculadas nos programas televisivos a que habitualmente assistem.

Palavras-chave: televisão; programas televisivos; sexualidade; género; estereótipos de género; educação sexual.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the perspective of the students –both male and female – of a 9th grade class (6th form, in the British Education System) regarding sexual and gender messages broadcast on television in the soap opera “Morangos com Açúcar”, in order to build a strategy of intervention which will facilitate a critical and reflective attitude towards the *media*.

This research is essentially a qualitative one and was developed in two different phases: the first phase– *diagnostic phase* – looked into the students’ habits and ways of watching television and made it possible to identify the most popular programme and also to get to know the students’ perceptions of it. The second phase – intervention phase– was developed in two main stages:

Stage 1 - characterising the students’ perspective concerning the messages broadcast in the soap opera “Morangos com Açúcar”;

Stage 2 – dismantling the sexual messages and gender stereotypes present in selected scenes.

In general terms, the study seems to show that: i) the soap opera “Morangos com Açúcar” is the most popular one among students of both sexes; ii) this soap opera conveys sexual messages and gender stereotypes; iii) the students are not awake to look critically at this and other series.

The dismantlement of the messages broadcast in the chosen scenes, by means of a critical and attentive view, was attained through the implementation of the strategy developed during the intervention phase.

We think it would be pertinent to call the teachers` and the school`s attention to the importance of an in-classroom approach of such questions, thus providing teenagers with instruments which will allow them to critically look at and think about the importance of the messages conveyed through the television programmes they usually watch.

Key words: television; television programmes; sexuality; gender; gender stereotypes; sexual education.

RÉSUMÉ

Le but de cette étude fut de comprendre la perspective des élèves d'une classe de la troisième année de scolarité envers les messages de sexualité et de genre véhiculés dans la série de télévision « Morangos com açúcar », afin de concevoir une stratégie d'intervention qui facilitera une attitude critique et réflexive vis-à-vis des médias.

Il s'agit d'une recherche de caractère qualitatif, et qui se déroula en deux phases : la première – la phase de diagnostique – porta sur les coutumes et modes de regarder la télévision des élèves et permit d'identifier le programme le plus vu par eux ; la seconde – la phase d'intervention – eut deux moments fondamentaux :

Moment un – caractériser la perspective des élèves vis-à-vis des messages véhiculés dans la série « Morangos com açúcar » ;

Moment deux – procéder à la déconstruction des messages de sexualité et des stéréotypes de genre présents dans les scènes sélectionnées.

En traits généraux, d'après le travail réalisé, il est possible de considérer que : i) la série « Morangos com açúcar » fut la plus vue par la majorité des élèves ; ii) cette série véhicule des messages de sexualité et des stéréotypes de genre ; iii) les élèves ne sont pas préparés à regarder d'une façon critique cette série comme d'autres. La déconstruction des messages véhiculés dans les scènes visionnées, au travers d'un regard critique et attentif, fut acquise grâce à l'implémentation de la stratégie obtenue durant la phase d'intervention.

Il a été considéré pertinent d'attirer l'attention de l'école et des professeurs sur l'importance de l'abordage de ces questions dans la salle de classe, dotant ainsi les jeunes des instruments qui leur permettent de regarder d'une manière critique et de réfléchir sur l'importance des messages véhiculés dans les programmes de télévision auxquels ils assistent habituellement.

Mots-clés : télévision, programmes de télévision, sexualité, genre, stéréotypes de genre, éducation sexuelle.

INTRODUÇÃO

Desde o seu aparecimento, em meados do século passado, a televisão, expandiu-se de tal modo, que chegou rapidamente a todas as classes sociais, servindo-se de tecnologias que permitem veicular conteúdos, de forma progressivamente mais atractiva e envolvente.

Inserida no conjunto dos designados *media*¹, a televisão tem vindo a renovar-se e a consolidar-se como uma presença habitual e incontornável no quotidiano de crianças e adolescentes, constituindo a par com a família e a escola, um meio privilegiado de socialização (Matos, 2006).

Carrilho (2008), refere que actualmente se verifica que uma influência cada vez maior dos diversos meios de comunicação no quotidiano da maioria das pessoas, nomeadamente crianças e jovens.

Na opinião de Pinto (2000), a influência da televisão, no processo de socialização de crianças e jovens, não pode ser entendida de modo isolado. Em virtude da sua inserção num determinado contexto social e familiar, elas podem ver na televisão um ponto de referência importante, no entanto, a sua maior ou menor influência, será sempre determinada pela intensidade e qualidade das interacções sociais e familiares que estabelecem nos vários contextos onde se desenvolvem. Estas, independentemente da idade, sexo e condição social, constituem, na opinião de Freixo (2002), um público bastante assíduo que, segundo o autor, vêm na televisão uma via privilegiada de aquisição de valores, conhecimentos e mudanças de comportamento.

Contudo, Siqueira & Ribeiro (2008), defendem que o aumento da exposição aos meios de comunicação, influencia os espectadores mais jovens a novas práticas sociais e a novas formas de comunicação, que afectam as identidades juvenis. Referem que de certo modo, as novas gerações educam e constroem as suas identidades e subjectividades a partir de uma sociedade norteada pelos meios de comunicação, entre os quais se destaca a televisão.

¹ Na Teoria da Comunicação, o termo *media*, refere-se essencialmente à imprensa (jornais, revistas e livros), rádio, televisão, vídeo e internet (Freixo, 2002)

Para Teixeira (2008)², a televisão assume um papel muito importante no desenvolvimento dos/as adolescentes, que a par da família e da escola, também veicula valores, gera saberes, regula condutas e modos de ser, (re) produz identidades, configura relações de poder, hierarquiza expressões da sexualidade e ensina modos de ser mulher e de ser homem, formas de feminilidade e de masculinidade.

Durante muitos anos, em Portugal existiu apenas o serviço público de televisão. Actualmente, com o alargamento a outros canais e mais recentemente, com o aparecimento da TV por cabo, verificou-se quer um aumento do número de canais postos à disposição do/a espectador/a, quer um aumento do número de programas que se dirigem de maneira específica a diferentes núcleos de mercado, nomeadamente crianças e jovens, que passam a constituir um público específico (Pinto, 2000; Matos, 2006; Carrilho, 2008).

Segundo Boschma (2008), o interesse de crianças e adolescentes por determinados programas, ou pelo conteúdo desses programas, depende do sexo e da idade. Refere o autor que à medida que as crianças vão crescendo, diminui o seu interesse por programas infantis, aumentando nos/as adolescentes, a popularidade das telenovelas, os filmes de acção e as comédias. Refere ainda que os rapazes vêm mais programas de acção e aventuras, enquanto as raparigas preferem as telenovelas.

Outros/as autores/as (Matos, 2006; Carrilho, 2008), apresentam resultados semelhantes em estudos realizados em anos diferentes. Matos, refere que as telenovelas são os programas preferidos pela maioria das raparigas, contudo, as telenovelas destinadas ao público infantil e juvenil, têm a preferência quer de rapazes quer de raparigas. Estudos mais recentes (Carrilho, 2008; Pereira *et al.*, 2009), apontam no mesmo sentido, especificando que de entre as novelas emitidas na televisão portuguesa, “Morangos com Açúcar” é a que mantém a preferência do público infantil e juvenil, o que se confirma também no presente estudo.

Estando formatado para este tipo de público, “Morangos com Açúcar” aborda questões relacionadas com as vivências do quotidiano dos/as adolescentes. De entre as várias temáticas abordadas, destacam-se, o namoro e as relações de amizade, bem como, as relações familiares, a (in) dependência em relação aos pais/mães, a imagem do corpo e o consumo de drogas, entre outros (Pereira, 2006; Gustavo & Cheta, 2006).

² Projecto de Investigação “ Sexualidade e Género no Discurso dos *media*”, em curso no Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

Relativamente a estas temáticas, Quadrado & Ribeiro (2008), consideram que têm vindo a ganhar uma visibilidade cada vez maior nos *media* (revistas, filmes, *outdoors*, internet, televisão ou na publicidade), constituindo um tema central na cultura infantil e juvenil, com discursos repletos de múltiplos sentidos e distintas possibilidades que aconselham um olhar crítico e reflexivo dos/as professores/as, face aos programas televisivos.

Neste sentido, é essencial que crianças e adolescentes aprendam a olhar para estes e outros programas de forma crítica, considerando-se pertinente a sua abordagem em contexto escolar. Para Freixo (2002), a ideia generalizada de que a televisão está ligada apenas ao entretenimento e a escola ao conhecimento, tem vindo a perder consistência, uma vez que actualmente quer o conhecimento, quer a cultura, estão impregnadas pela linguagem audiovisual e pelas mensagens televisivas.

Carrilho (2008), considera que a escola tem a responsabilidade de educar as novas gerações para os *media*, sendo necessário para tal, apostar na formação de professores/as para um uso crítico da televisão, estimulando o desenvolvimento de estratégias que promovam nos/as alunos/as a capacidade para serem mais activos e a olharem de formam mais reflexiva e crítica para os programas que habitualmente vêem.

Desta forma, considera-se que a abordagem desta temática na sala de aula, poderá passar pela sua integração em programas de Educação Sexual, tendo em conta que algumas das finalidades desta área passam pelo desenvolvimento de competências pessoais e sociais, pela construção de conhecimentos acerca da sexualidade humana e a promoção de atitudes e de valores positivos em relação à sexualidade e género (Sampaio *et al.*, 2005). Na verdade, esta parece ser uma realidade cada vez mais próxima, em virtude da publicação recente, em Diário da República³, do diploma que regulamenta a implementação da Educação Sexual na escola, através da sua inclusão nos Projectos Educativos, já a partir do próximo ano lectivo.

O presente estudo intitulado “Mensagens de sexualidade e género veiculadas na série “Morangos com Açúcar – um estudo com alunos/as do 9º ano de escolaridade”, contou com o envolvimento de uma turma do 9º ano escolaridade de uma Escola EB 2,3 de Coimbra.

A opção por trabalhar com alunos/as dentro desta faixa etária, prendeu-se com o facto de que nesta fase do seu desenvolvimento, em virtude das inúmeras

³ Lei nº 60/2009. D.R. nº 151, série Ide 2009-08-09. Estabelece o regime da aplicação da Educação Sexual em meio escolar.

transformações que ocorrem, os/as adolescentes adquirem a capacidade de pensamento e de auto – reflexão que os/as ajuda a perceber as suas próprias experiências e a adquirir uma maior consciência de si próprio/a. Além disso, ficam também mais vulneráveis à pressão do meio social onde se inserem, começam a ter ideias, atitudes e valores próprios construídos quer na família, na escola e também nos *media* (Fonseca, 2005). Capacidade esta que poderá e deverá ser estimulada, auxiliando os/as alunos/as a olhar as suas experiências sob perspectivas diferentes.

Segundo Pessoa (2002), os/as alunos/as, ao longo do seu percurso escolar, aprendem, através de modelos de aprendizagem passivos, a construir e a desenvolver uma única perspectiva de olhar as suas experiências. Deste modo, será importante que no desenvolvimento da criança e adolescente se promova a flexibilidade, uma capacidade essencial ao pensamento reflexivo, que permite através da partilha com outros, identificar e olhar determinado problema, noutros contextos e segundo diferentes pontos de vista.

No presente estudo, pretende-se abordar as mensagens de sexualidade e género veiculadas na série “Morangos com Açúcar”, tendo como ponto de partida os seguintes pressupostos: i) a televisão continua a ser um meio de comunicação muito presente no quotidiano dos/as adolescentes e ii) os programas televisivos destinados a jovens, veiculam mensagens de sexualidade e género e iii) os/as jovens não têm consciência dessas mensagens, implícitas e/ou explícitas nesses programas.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa de cariz exploratório, dividida em duas fases, uma fase diagnóstico (Fase I) e outra de intervenção (Fase II), realizada numa turma do 9º ano de escolaridade de uma Escola EB2,3 de Coimbra. Teve como finalidades: i) perceber as perspectivas dos/as jovens relativamente às mensagens veiculadas nos programas televisivos destinados a jovens, nomeadamente a série “Morangos com Açúcar” ii) contribuir para o desenvolvimento de estratégias que promovam nos/as jovens um olhar crítico e reflexivo acerca dos programas televisivos que habitualmente vêem.

A presente dissertação está dividida em 4 capítulos. Os capítulos 1 e 2 dizem respeito ao quadro teórico do estudo.

No capítulo 1, “A Televisão - importância no desenvolvimento sócio-afectivo dos/as adolescentes”, abordam-se as questões relativas à televisão como meio de socialização e às audiências/programação destinadas às crianças e adolescentes.

O capítulo 2, designado, “Adolescência, Sexualidade e Género” descreve de forma breve, o processo de construção da adolescência, a influência dos vários actores de socialização no desenvolvimento dos/as adolescentes, as questões de sexualidade e género na adolescência e nos discursos televisivos. Termina-se este capítulo com a abordagem às mensagens de sexualidade e género veiculadas nos programas televisivos, especificamente destinadas ao público infantil e juvenil, concretizando com a abordagem à série Juvenil “Morangos com Açúcar”.

No capítulo 3, serão apresentadas as opções metodológicas, explicitando-se os objectivos gerais e específicos do estudo, os procedimentos relativos à selecção da amostra, elaboração e administração dos instrumentos de recolha de dados e dos recursos utilizados na investigação, bem como, os procedimentos no tratamento dos dados.

Em termos de procedimentos metodológicos, o estudo decorreu em duas fases:

Fase I – *Fase de diagnóstico* - esta fase decorreu em dois momentos: o primeiro momento, realizou-se em duas sessões na aula de Formação Cívica. Na primeira sessão, através do preenchimento da Ficha de Registo de Opinião Nº 1, pretendeu-se conhecer os hábitos e contextos em que os/as alunos/as do estudo viam televisão e identificar o programa televisivo mais visto. A segunda sessão, teve como finalidade, compreender a percepção dos/as alunos/as relativamente ao programa seleccionado, a série juvenil “Morangos com Açúcar”, tendo-se recorrido, para tal, à Ficha de Registo de Opinião Nº 2. O segundo momento, consistiu na realização de uma Oficina de Trabalho com especialistas na temática, com a finalidade de perceber a sua perspectiva relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas na série juvenil “Morangos com Açúcar” e recolher dados no sentido do aperfeiçoamento do trabalho com os/as alunos/as. Para tal, recorreu-se à Ficha de Análise, previamente preenchida e às cenas seleccionadas, a partir da referida série.

Fase II- *Fase de intervenção* - nesta fase do trabalho, realizaram-se também duas sessões com a turma. A primeira sessão, teve como finalidade, perceber a perspectiva dos/as alunos/as, relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas nas cenas apresentadas e a segunda sessão, consistiu na desconstrução dessas mesmas mensagens, com recurso a várias estratégias de intervenção.

No capítulo 4, serão apresentados e analisados os resultados obtidos em cada uma das fases da investigação. A sua discussão será feita à medida que estes irão sendo apresentados.

Por último, apresentam-se as conclusões do estudo, onde se registam algumas considerações, assinalam-se as limitações e sugestões para futuras investigações.

CAPÍTULO 1

A TELEVISÃO – IMPORTÂNCIA NO DESENVOLVIMENTO SÓCIO - AFECTIVO DOS/AS ADOLESCENTES

Neste capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico da investigação, relativamente à presença dos meios de comunicação no quotidiano dos/as adolescentes, nomeadamente o papel da televisão como agente de socialização. Inicia-se com uma abordagem relativa ao papel da televisão como meio de socialização (1.1) e em seguida, far-se-á uma referência às audiências e públicos infantil e juvenil (1.2).

1.1. A televisão como agente de socialização

A televisão, vulgarmente designada “a caixa mágica que mudou o mundo” apareceu em Portugal na década de 50⁴, do século XX, tendo suscitado desde então um grande número de estudos, debates e controvérsias que obrigam a reflectir por um lado, sobre o impacto positivo ou negativo em relação ao seu papel como instrumento de progresso ao serviço da humanidade e por outro, como veículo de mudanças sociais e individuais em virtude da influência que exerce na forma como as pessoas percebem o mundo e a visão que têm de si próprias e das outras (Carrilho, 2008).

Para Tisseron (2007, p. 32), a televisão constitui “uma janela aberta para o mundo” (slogan utilizado desde o início, para evocar os seus méritos), que permite que cada pessoa possa descobrir novos lugares e novas culturas, comodamente a partir da sua casa.

Segundo Matos (2006), apesar da crescente evolução do mundo mediático, a televisão continua, e possivelmente continuará, a assumir uma presença significativa no quotidiano de crianças e adolescentes, constituindo um meio privilegiado de socialização de crianças e jovens, ao proporcionar, desde pequenos/as, uma grande variedade de estímulos, modelos de comportamentos, atitudes e opiniões.

Vários estudos de audiências confirmam que a televisão continua a ser um meio de entretenimento muito presente na vida das crianças e jovens portugueses. Segundo Pinto (2000); Matos (2006) e Carrilho (2008), a maioria das crianças e jovens gosta de

⁴ Em 1955, por iniciativa do governo é constituída a RTP – Radiotelevisão Portuguesa, SARL. As primeiras emissões televisivas experimentais a preto e branco, ocorreram em 1956, no recinto da Feira Popular de Lisboa e em 1967, a RTP começa a emitir regularmente (Carrilho, 2008, p. 65)

ver televisão, dedicando-lhes muitas horas do seu tempo livre, especialmente ao fim de semana e nas férias. No estudo divulgado pela Marktest Audimetria e da MediaMonitor⁵, pode-se constatar que o público constituído por crianças e jovens entre os 4 e os 14 anos, registou um aumento do consumo televisivo no ano de 2008, o que vem, confirmar os dados das investigações citadas.

A presença da televisão na maioria dos lares portugueses, tem vindo a aumentar nos últimos anos, confirmando-se actualmente a existência de mais de um televisor por habitação (Pinto, 2000; Matos, 2006; Carrilho, 2008). Para Matos (2006), esta “multiplicação” de televisores conduz a uma exposição cada vez mais individualizada, principalmente de crianças e jovens os/as quais, na sua maioria possuem também televisão no quarto. O aparecimento da TV por cabo tem reforçado este isolamento na exposição à televisão, uma vez que ao disponibilizar diferentes alternativas de programação destinada a audiências específicas, proporciona também uma escolha mais individualizada, o que possibilita que cada membro da família possa estar no mesmo momento, a ver os seus programas diferentes e/ou iguais em espaços físicos diferentes.

Para Lurçat (1995), a importância e o tempo dispendido por crianças e adolescentes a estes novos *media*, que mantêm com eles e elas uma relação de domínio, ao condicionar o seu isolamento do núcleo familiar, tornam-se progressivamente, motivos acrescidos de preocupação para pais/mães e educadores/as.

No entanto, como refere Pinto (2000, p. 160), *não existem crianças e adolescentes expostas/os à televisão*, elas estão inseridas num contexto familiar, onde existem outras pessoas com quem interagem (pai, mãe, irmãos, irmãs, amigos/as, colegas, vizinhos/as ...) e num contexto social, inicialmente restrito à família, mas que começa, progressivamente a alargar-se à medida que vão tomando consciência de si próprios/as e do mundo que os/as rodeia. Nestes contextos, podem encontrar na televisão um ponto de referência, mas a sua influência será determinada pela maior ou menor diversidade e intensidade das suas interações sociais, das alternativas mais ou menos motivadoras e aliciantes da ocupação dos seus tempos livres.

Matos (2006), considera que, embora a exposição a certos programas televisivos, possa ter consequências positivas ao nível da abordagem de diversas problemáticas, na forma como crianças e adolescentes as interpretam, compreendem e se apropriam dos seus conteúdos, as mudanças de atitude e de comportamento desejadas, serão melhor

⁵ Disponíveis no Anuário de Media e Publicidade 2008 do Grupo Marktest (<http://www.marktest.com/wap/a/n/id~133d.aspx> - marktest.com Notícias Nº 589 – 10 Fevereiro 2008)

conseguidas, se após a exposição, ocorrer a discussão e a análise crítica desses mesmos conteúdos. Desta forma, a família exerce um importante papel de mediação, podendo reforçar as atitudes, os comportamentos e as perspectivas no modo de resolver os problemas, de uma forma que seja consentânea com os seus valores.

Como importante agente de socialização que é, interage com os outros agentes de socialização tradicionais como a família, a escola na formação das novas gerações, não podendo ficar de fora quando se abordam as questões da adolescência (Borges, 2007).

1.1.1. O papel da família, da escola e da televisão na educação para os *media*

Na opinião de Matos (2006), a escola, a família e todo o contexto social e cultural onde estão inseridos/as os/as adolescentes, desempenham um papel crucial na sua aprendizagem. Fornecendo informação sobre o mundo ajudam-nos/as a desenvolver capacidades que lhes permitem um melhor relacionamento com esse mundo em contínua evolução social e cultural. No entanto, a autora, considera que os *media*, diferem da família e da escola na sua acção de socialização, na medida em que, enquanto estes pretendem que Os/as adolescentes aceitem regras, atitudes, valores e crenças, ao invés, os *media*, estão mais interessados em proporcionar entretenimento e diversão.

Para a mesma autora, a família é o meio onde as crianças têm o primeiro contacto com os outros agentes de socialização (família alargada, amigos/as e *media*).

Contrariamente ao que acontecia no início da era da televisão em Portugal, verifica-se actualmente que as famílias estão mais voltadas para si próprias, registando-se uma progressiva diminuição da interacção da família nuclear com a família alargada e com a comunidade, com pais que trabalham mais horas e os/as filhos/as que ficam mais tempos sozinhos/as durante os seus tempos livres. Esta menor disponibilidade parental é observada por Caetano (2001), ao referir que actualmente grande parte das famílias, não possui estruturas sócio - económicas e culturais adequadas para educar, enquanto outras, embora as tenham, demitem-se muitas vezes dessa obrigação.

Pinto (2002) considera que se por um lado, os *media* exercem a sua influência na sociedade ao nível dos valores de referência, das atitudes na resolução de problemas e nos comportamentos individuais e colectivos, são por outro, reveladores das sociedades

de onde emergem e nas quais actuam. Para o autor, como um dos *media* mais presentes no quotidiano da maioria das famílias, a televisão constitui hoje, um recurso acessível, fácil e interessante para ocupar as crianças e adolescentes, desempenhando um papel importante no apoio familiar relativamente à ocupação dos/as seus/suas filhos/as, mantendo-os/as afastados/as de outros meios mais prejudiciais.

Para Matos (2006), é certo que ao longo do tempo a própria estrutura familiar e o modo como as pessoas se relacionam com a televisão, se alterou em resultado da massificação dos meios de comunicação e das exigências sociais e culturais da sociedade actual. Embora o exercício de assistir à televisão, como reunião familiar em que se promovia a comunicação, se tenha transformado num processo mais individual (a televisão que inicialmente só existia na sala ou cozinha, passa a fazer parte também dos quartos), a presença deste meio de comunicação nos lares portugueses é uma realidade, devendo ser aproveitadas todas as potencialidades de interacção que se poderão estabelecer entre a televisão e a família.

Neste sentido, é importante que os pais/mães proporcionem momentos em que possam assistir em conjunto aos vários programas televisivos, podendo desse modo, funcionar como mediadores/as quando participam na relação que os/as filhos/as estabelecem com a televisão, ajudando-os/as por um lado, a compreender e a interpretar os conteúdos televisivos ao contextualizarem a informação transmitida e por outro, a desenvolver competências críticas na utilização dos mesmos (Matos, 2006).

Segundo a autora, o que acontece no entanto, é que esta exposição normalmente não é intencional, verificando-se frequentemente que os/as filhos/as assistem em conjunto a programas escolhidos pelos/as pais/mães, mas o contrário já não se verifica. A mediação exercida pelos pais/mães é maior relativamente ao tempo de exposição à televisão, diminuindo em relação à ajuda na compreensão dos conteúdos televisivos, sendo ainda assim, maior nas crianças do que nos/as adolescentes. É também importante referir que relativamente aos/às professores/as, a ajuda na compreensão dos programas televisivos é também pouco frequente.

Carrilho (2008), considera que a par da família, a escola também desempenha um papel crucial no processo educativo, ao proporcionar informação actualizada, complementando a educação na família e a veiculada pelos *media*. Ambas as instituições devem ensinar a olhar e a analisar criticamente as imagens e mensagens veiculadas nos programas televisivos a que os/as jovens assistem. A Escola, como espaço privilegiado na educação das crianças e jovens, pode ter um efeito positivo sobre

o uso da televisão, disponibilizando informação actualizada e diversificada, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes de aprendizagem, nomeadamente, através da valorização dos seus conhecimentos, explicitando saberes e processos, questionando sobre o modo como vêm televisão e a análise que fazem sobre as mensagens aí veiculadas. Para tal, é importante que a escola tome consciência da presença dos meios de comunicação nas vivências dos/as seus/suas alunos/as e procure incorporar nos seus conteúdos e práticas pedagógicas, a reflexão sobre as mensagens televisivas, tão presentes no seu quotidiano.

A relação entre a televisão e a educação, especialmente a educação escolar, tem sido equacionada na opinião de Pinto (2000), em três aspectos distintos: i) como dimensão educativa, ao constituir-se como veículo de educação não formal e nalgumas situações, de educação formal de apoio ao ensino; ii) como dimensão para a compreensão e uso crítico da televisão, nomeadamente no desenvolvimento da capacidade de análise crítica das mensagens e práticas sociais, atendendo a que a televisão das crianças e adolescentes é aquela que efectivamente vêm e não aquela que lhes é preferencialmente destinada e por último, iii) a dimensão relativa ao conteúdo da informação e das instituições implícitas, realçando o lugar que actualmente a televisão ocupa na socialização de crianças e jovens, completando em parte, o papel da família, da comunidade e da sociedade em geral, no processo de socialização

Tavares (2004), considera que a escola nem sempre esteve ou está atenta a este espaço de aprendizagem, notando-se inclusivamente algum incómodo, desconfiança e até resistência, à entrada da televisão no ambiente escolar. As preocupações com a televisão explicam o receio de que uma instituição tão marcante, possa vir a promover valores, vivências e comportamentos, contrários aos assumidos pela sociedade e pelas famílias.

Na opinião de Pinto (2002), a entrada da televisão na escola, introduz alguns receios, inclusivamente entre professores/as e educadores/as que tendem a olhar para a televisão como uma ameaça para a aprendizagem escolar. Esta preocupação justifica-se, na medida em que se considera que o tempo que os/as alunos/as passam em frente ao televisor, impede-os/as muitas vezes, de se dedicarem ao estudo, à leitura e a outras actividades capazes de contribuir de forma mais positiva para o seu desenvolvimento, diminuindo a sua capacidade de atenção e concentração, essenciais à aprendizagem.

Considera ainda o autor, que contrariamente à escola, os *media*, constituem meios mais apelativos, interessantes e motivadores, possibilitando um acesso mais fácil

à informação. Importa, portanto, que a escola desenvolva também estratégias apelativas e motivadoras que possam proporcionar aos/às jovens, novas e variadas aprendizagens.

Na opinião de Tavares (2004), a aproximação entre a Escola e a “escola paralela”⁶ não tem sido fácil, uma vez que se associa geralmente a televisão ao entretenimento e divertimento, enquanto a escola está relacionada com valores, como o esforço e o empenho. Segundo a autora, a entrada deste meio de comunicação na sala de aula, deverá passar por uma mudança nas representações dos/as professores/as, alunos/as e pais/mães. A escola pode desenvolver estratégias de aprendizagens, através da valorização dos conhecimentos que os/as alunos/as adquirem a partir dos programas televisivos, explicitando saberes que de outro modo, não seriam credíveis e potenciais fonte de conhecimento. Pinto (2002) refere que muito do que na escola se considera como saber informal dos/as alunos/as não é mais do que a aprendizagem televisiva que trazem de casa e que compreende noções sobre os mundos e realidades diferentes das suas. O que habitualmente se verifica é que a inclusão da televisão na sala de aula só acontece esporadicamente. Para os/as alunos/as, o que se vê na televisão, não tem lugar na escola enquanto os/as professores/as consideram que a sua influência não traz nada de positivo ou significativo.

Gómez (2008), refere que face à necessidade de formar telespectadores mais críticos, criativos e activos em relação a este meio de comunicação, alguns sectores sociais têm defendido a necessidade de ensinar as novas gerações a ver televisão. Victoria Camps (1996, cit. por Gómez, 2008), defende que se deve aprender a usar a televisão, seleccionando o que é ou não, interessante. Considera que neste processo de aprendizagem, a escola, os/as professores/as e educadores/as, têm um papel importante, ensinando os/as seus/suas alunos/as a ver televisão, aprendendo a ler as imagens e formando a sua própria opinião sobre o que vêem. Gómez (2008) defende que para educar os telespectadores, especialmente crianças e jovens, segundo uma perspectiva crítica e criativa, para que interajam activamente com a televisão, é necessário desenvolver propostas concretas que permitam passar efectivamente à acção. Aguilar (1996, cit. por Gómez, 2008), refere que é necessário criar instrumentos que auxiliem a reflectir de uma forma crítica sobre o modo como se vê televisão. Férres (1994, cit. por Gómez, 2008), defende que a integração da televisão na sala de aula poderá contribuir

⁶ Expressão controversa, na opinião de Reis (2008), pois segundo o autor, os media não têm a função de educar, no sentido de que não possuem finalidades educacionais explícitas nem processo/programa bem estruturado, como é essencial à escola ou educação formal.

por um lado, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e por outro, dar aos/às alunos/as estratégias e recursos que lhes permitam descodificar de forma crítica e reflexiva as mensagens televisivas.

Neste sentido, o autor apoia a ideia de que a intervenção da escola e da família é fundamental no desenvolvimento de espectadores mais conscientes, ao promover espírito crítico e uma atitude mais activa e reflexiva.

Para Carrilho (2008) a escola e a família não se substituem, antes se complementam na tarefa de educar/formar crianças e adolescentes. Uma das responsabilidades da escola é a de educar as novas gerações para os *media*, sendo necessário, apostar cada vez mais na formação de professores/as e educadores/as, para um uso crítico e reflexivo dos meios de comunicação em geral e da televisão, em particular.

1.1.2. A importância da televisão no desenvolvimento dos/as adolescentes

Segundo Johnson (2006), contrariamente à ideia veiculada ao longo dos anos de que a televisão não potencia verdadeiras aprendizagens, verifica-se actualmente que grande parte dos programas, nomeadamente os de cariz mais popular, têm vindo a exigir por parte dos/as espectadores/as, um trabalho cognitivo cada vez maior. Para o autor, a televisão pode ter efeitos muito positivos no desenvolvimento cognitivo, em especial nos adolescentes. Determinadas narrativas televisivas, ao mostrarem vários enredos em simultâneo, exigem um grande esforço cognitivo para a sua compreensão e acompanhamento, bem como, um esforço de concentração, imprescindível ao preenchimento de elementos cruciais que foram deliberadamente ocultados ou mantidos obscuros.

Reis (2008), considera que a televisão pode ter efeitos positivos nas crianças e adolescentes, nomeadamente através do visionamento de programas educativos previamente seleccionados, que sejam capazes de estimular o seu pensamento e aumentar o seu conhecimento. No entanto, na opinião do autor, o forte envolvimento das crianças com os meios de comunicação, especialmente a televisão, desde os primeiros anos de vida, limita o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas. Referindo-se a um estudo, de 2001, desenvolvido pela American Academy of Pediatrics, o autor apoia a ideia de que é através das brincadeiras espontâneas e livres

que as crianças desenvolvem as suas capacidades físicas, cognitivas e sócio-emocionais e não através da televisão, que considera como um meio de entretenimento passivo. Esta influência negativa que a televisão poderá ter nas crianças e adolescentes poderá advir do crescente aumento do seu consumo, que leva a um afastamento de certas actividades físicas e criativas, bem como, da crescente exposição à publicidade que tem vindo a expandir os contextos em que crianças e jovens estão envolvidos (materiais escolares, livros, roupas...), de uma forma cada vez mais agressiva.

Carrilho (2008), partilha também esta ideia ao considerar que a televisão pode causar perturbações físicas e psicológicas nas crianças e jovens, em virtude da sua longa permanência em frente ao ecrã, o que os/as leva a ficarem muito tempo imóveis, e não tendo qualquer acompanhamento familiar, poderão vir a ser afectadas nas suas atitudes e comportamentos. Daí considerar importante a selecção de conteúdos e a restrição no tempo que dedicam à televisão, quer por parte da família, quer por parte da escola.

Lurçat (1995), observa também como aspectos negativos neste meio de comunicação, o domínio que exerce sobre os/as telespectadores/as, a quem o entretenimento entorpece, mas também fascina. O papel da televisão não pode ficar limitado ao mero meio de comunicação, uma vez que ela pode condicionar as percepções dos/as espectadores/as quer directamente, quando fabrica um determinado acontecimento, quer indirectamente, quando o transmite e o transforma. Os telespectadores deixam-se influenciar pelo que vêem regularmente e tendem a identificar-se, mesmo contra a sua vontade, com os modelos que lhe são impostos. Para a autora, a presença generalizada da televisão na maioria dos lares, constitui em si mesmo, um fenómeno social que pode conduzir a transformações no modo de vida, nos hábitos e na maneira de pensar e de compreender.

Para Popper & Condry (2007), a influência que a televisão exerce nas atitudes, crenças e acções das crianças e adolescentes, está relacionada principalmente, com o tempo que estas passam em frente ao televisor e com os conteúdos dos programas que habitualmente vêem. Para os autores, independentemente da qualidade dos programas mais visionados, os/as adolescentes, que vêem muita televisão, lêem e brincam menos, perdendo assim a capacidade de valorizar outras actividades que poderiam ser mais importantes para o seu desenvolvimento psicossocial.

Segundo Melo, M. (2007), estudos em Sociologia da comunicação que se centram na análise dos efeitos cognitivos das mensagens dos *media*, consideram que

estes produzem um efeito de *agenda – setting*⁷ junto dos públicos. Segundo esta teoria, existe uma relação bastante forte entre a programação definida pelos *media* e os temas de reflexão que ocupam a generalidade dos espectadores, ou seja, têm a capacidade de impor uma determinada percepção da realidade social que é consumida por esses públicos, na medida em que chamam a atenção para determinados temas em detrimento de outros. A opinião pública tende a orientar a sua atenção, a discutir e a pensar nos temas que são agendados pelos *media*, especialmente a televisão, como meio de comunicação de massas. Assim, pode dizer-se que se os *media*, por um lado, veiculam mensagens que podem potenciar a reflexão e a capacidade de análise crítica, por outro, devido à *agenda – setting*, condicionam essa mesma reflexão, uma vez que são eles que definem os temas a transmitir e sobre os quais as sociedades se debruçam e discutem. Neste contexto, a televisão torna-se um instrumento privilegiado de penetração cultural e social, aliciando crianças, jovens e adultos que absorvem a informação que lhes é transmitida mas que não conseguem, muitas vezes, ter um olhar crítico e selectivo sobre essas informações.

Na opinião de Lurçat (1995), o impacto emocional que a televisão exerce sobre os seus espectadores deve-se a vários factores, entre os quais, i) os que dizem respeito à contextualização do uso da televisão, que atinge as pessoas na sua intimidade doméstica e familiar, condicionando-as a ver televisão regularmente e ii) os que estão relacionados com a acção da imagem, ao favorecer a participação e a identificação dos/as espectadores/as com os efeitos da repetição de vários programas (de informação, publicidade, séries de ficção, programas infantis, ou outros), criando a unanimidade entre os/as telespectadores/as.

Carrilho (2008), salienta duas preocupações no que diz respeito às mensagens televisivas, especialmente para crianças e jovens: a formação de estereótipos sociais e a influência da violência a que assistem. Para a autora, a formação de estereótipos pode levar as crianças e especialmente os/as adolescentes a desenvolverem opiniões negativas e preconceitos indesejáveis.

Por outro lado, na opinião da autora, a televisão também tem aspectos positivos, ao ser usada para desenvolver capacidades cognitivas das crianças e adolescentes,

⁷ A *Teoria do Agendamento* ou *Agenda-setting theory*, no original, em inglês, é uma teoria de *Comunicação* formulada por Maxwell McCombs e Donald Shaw na década de 1970. De acordo com este pensamento, os *media* determinam a *selecção* (em inglês, *agenda*) para a *opinião pública* ao destacar determinados temas e preterir, ofuscar ou ignorar outros tantos (in . <http://pt.wikipedia.org/wiki/Agendamento>)

através da colaboração e acompanhamento da escola e da família, fazendo-os/as reflectir sobre o papel dos *media*, sobre a importância da adequação do seu uso aos seus interesses, ajudando-os/as desenvolverem uma postura crítica e a consciencializá-los para os valores de uma cidadania coerente e responsável.

1.2. Audiências e Programação destinados às/aos jovens

Segundo Pereira *et al.*, (2009), no contexto dos chamados meios de comunicação clássicos (imprensa, rádio e televisão), a televisão é provavelmente, o meio que mais se tem dedicado ao público infantil e juvenil, ou pelo menos, tem criado um maior impacto e visibilidade junto deste público⁸. Em virtude desta visibilidade e da importância que a televisão assume como processo de socialização de crianças e adolescentes, muitas investigações (na área da Psicologia, Pedagogia, Sociologia da Comunicação entre outras), têm surgido em articulação com os profissionais da televisão, no sentido de contribuir para melhorar o perfil dos programas televisivos para as crianças e adolescentes e outros conteúdos dos *media*. Para Pereira *et al.*, (2009), este aumento do interesse pela procura de maior qualidade dos programas televisivos, deve-se a vários factores, nomeadamente, i) às mudanças do meio televisivo que vêm acontecendo ao longo dos tempos; ii) à crescente consciencialização da importância e da influência da televisão no quotidiano de crianças e adolescentes, e iii) ao maior interesse que as sociedades ocidentais têm demonstrado no que diz respeito às diversas dimensões do crescimento e desenvolvimento da pessoa humana.

Contudo, Pereira *et al.*, (2009) refere também que embora se procure uma televisão de qualidade, o que na realidade acontece é que a maioria dos canais televisivos portugueses, parece apostar mais numa lógica comercial do que propriamente informar e educar, tendo vindo a registar-se uma diminuição progressiva quer da diversidade, quer da qualidade dos programas destinados a este público.

Os programas destinados ao público infantil e juvenil estão presentes na programação da televisão portuguesa desde 1957, tendo-se verificado até à actualidade, consideráveis alterações na programação, cuja regulamentação surge recorrentemente, como uma questão fundamental para garantir não só, que as estações televisivas

⁸ Dados resultantes da análise da programação durante uma semana por mês, desde Outubro de 2007 a Setembro de 2008, p. 62, concluem que as televisões dedicam cerca de 12,7% do tempo total de emissão ao público infantil e juvenil. Pereira *et al.*, (2009). *A televisão e as crianças - um ano de programação na RTP1, RTP2, SIC e TVI*.

continuem a apostar neste público, como também, na qualidade dos programas que transmitem. Esta preocupação está patente na *Carta da televisão para crianças*, aprovada na Primeira Cimeira Mundial sobre o tema que decorreu em Melbourne, Austrália em 1995 (cit. por Pereira *et al.*, 2009).

Em Portugal, a legislação específica sobre a televisão para crianças e adolescentes, não existe, havendo apenas legislação relativa às actividades televisivas em geral, que pontualmente incluem este público. A *Lei da Televisão*⁹, publicada em Julho de 2007, que regulamenta o acesso às actividades da televisão e o seu exercício, determina obrigações para o operador de Serviço Público de Televisão que contempla a produção e emissão de programas específicos para crianças e adolescentes. No artigo 51º alínea d) do nº 2, da referida Lei, pode ler-se, que o serviço público deve, *garantir a produção e transmissão de programas educativos e de entretenimento destinados ao público jovem e infantil, contribuindo para a sua formação*. Refere também, para todos os operadores, no artigo 27º, nº 3 deste documento, que *não é permitida a emissão de programas susceptíveis de prejudicar, manifesta, séria e gravemente a livre formação da personalidade de crianças e adolescentes, designadamente os que contenham pornografia, no serviço de programas de acesso não condicionado ou violência gratuita*. No entanto, desde 2006¹⁰, que os operadores privados, estão obrigados a emitir, diariamente, programas dirigidos ao público infantil e juvenil, no período da manhã ou da tarde, período em que a maioria se encontra em casa.

Lurçat (1995), considera que cada vez mais se aposta no aperfeiçoamento de técnicas para obter efeitos programados, o que é evidente na forma como são dirigidos determinados programas para algumas categorias de espectadores, especialmente destes públicos. A transformação das crianças e adolescentes em público, deveu-se à criação deliberada de conjuntos de programas que lhes são destinados e que associam às imagens televisivas, objectos de consumo típicos de cada faixa etária (brinquedos, vestuário, bandas musicais, reportagens sobre moda, etc.). Na opinião da autora, surge desta forma, a identificação de crianças e jovens com modelos impostos pelos *media*, em especial a televisão, pela indução de desejos e de gostos partilhados com os/as outros/as. Desta forma, a televisão aposta em novas formas de socialização, que passam pelo impacto sobre as emoções, moldando-as e uniformizando-as, bem como, pela

⁹ Lei nº 27/2007 de 30 de Julho

¹⁰ Deliberação 1-L/2006 de 20 de Junho de 2006, do Conselho Regulador da Entidade Reguladora para a Comunicação Social, aquando da renovação das licenças para o exercício da actividade televisiva dos operadores SIC e TVI.

influência precoce sobre os modelos que a criança e os/as adolescentes absorvem diariamente. Estes modelos, que antes da massificação da televisão eram os pais, mães, avós, familiares próximos, ou mesmo professores/as, passam agora a ser os heróis e as heroínas de um filme, um/a apresentador/a de um determinado programa, os intérpretes de uma banda musical ou os/as protagonistas de uma telenovela, frequentemente representados/as por modelos dentro da mesma faixa etária ou ligeiramente mais velhos/as, que partilham as mesmas referências. A televisão encoraja assim, os mimetismos através da mistura de traços infantis/juvenis e de gostos de adultos, com os quais partilham determinadas vivências. As crianças/adolescentes modelo são, na opinião da autora, *pequenos adultos de hoje* (Lurçat, 1995, p.65).

Vários autores, Pinto (2000); Matos (2006) e Carrilho (2008) consideram que dos programas de entretenimento, as telenovelas especialmente as destinadas aos/às mais novos/as (dos 10 aos 14) e os programas desportivos, registam a preferência da maior parte do público juvenil. Matos (2006) constata ainda, que à medida que aumenta a idade (grupo dos 14 aos 16 anos) as raparigas mantêm a preferência pelas telenovelas, enquanto os rapazes optam por programas eróticos, de informação e desportivos. Também Pereira *et al.*, (2009), no estudo apresentado na ERC (Entidade Reguladora para a Comunicação Social) em 2009, conclui que as telenovelas fazem parte dos programas que obtiveram em 2008, os índices de audiência mais elevados no segmento dos 4 aos 14 anos de idade, considerando assim que este tipo de programas tem um peso importante na programação destinada a este público, principalmente nos canais generalistas.

Em relação à diversificação de programas nas televisões portuguesas, os programas educativos e culturais, porque não captam audiências, praticamente desapareceram ou passaram para horários que dificilmente serão acessíveis a jovens adolescentes, em consequência da privatização da televisão, da crescente comercialização da programação e da guerra das audiências.

CAPÍTULO 2

ADOLESCÊNCIA, SEXUALIDADE E GÊNERO

Este capítulo tem como objectivos, fazer um breve enquadramento teórico do sobre a adolescência, bem como, das mensagens veiculadas na série “Morangos com Açúcar”. Começar-se-á por caracterizar resumidamente esta fase da vida dos (as) adolescentes relativamente ao desenvolvimento psicossocial (2.1); abordando-se de seguida as questões da sexualidade e género na adolescência (2.2), os discursos televisivos na construção da identidade do/a adolescente (2.3) e termina-se com a abordagem à série “Morangos com Açúcar” (2.4).

2.1. Desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos/as adolescentes

O interesse pela adolescência, mais propriamente, pelo seu estudo e compreensão, é um fenómeno relativamente recente na história do desenvolvimento psicossocial do ser humano. Só em meados do século passado é que a adolescência passou a ser encarada pela sociedade como uma fase própria, com necessidades e capacidades fisiológicas e psicológicas características, devendo-se a Granville Stanley Hall as primeiras teorias relativas ao estudo científico da adolescência. Este autor apresentou em 1904, um trabalho pioneiro nesta área defendendo que a adolescência deve ser considerada como um estágio de desenvolvimento humano próprio, e não como uma fase entre dois estádios, a criança e o adulto, como era considerado na época (Sprinthall & Collins, 2008).

Vários autores (Freud, 1935/1960; Bandura, 1969; John Hill, 1980; Erikson, 1959/1981/1882, cit. por Sprinthall & Collins, 2008) têm-se debruçado, segundo diferentes perspectivas, sobre a adolescência procurando explicar esta fase tão importante e ao mesmo tempo tão controversa do desenvolvimento humano.

Erikson, (1976, cit. por Sprinthall & Collins, 2008), defende a ideia de que a adolescência constitui o processo de formação da identidade verificando-se, nesta fase, importantes modificações tanto da personalidade como nas expectativas da sociedade, em relação ao/a adolescente. Para o autor, o desenvolvimento humano pode ser dividido por estádios (idades ou moratórias), cada um dos quais irá influenciar o estágio seguinte.

Sendo que é o 5º estágio – identidade/confusão, aquele que marca o início da adolescência. É durante este estágio que o/a adolescente adquire a sua identidade psicossocial, vai perceber qual o seu papel na sociedade e tem consciência de si como um ser autónomo. Neste sentido, a formação da identidade – a consciência do *eu* – é encarada como um processo integrador das transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro. Nesta fase da adolescência, ocorrem transformações quer a nível biológico, quer a nível do desenvolvimento das suas capacidades de raciocínio abstracto do/a adolescente, desenvolvendo muitas capacidades cognitivas, explorando e experimentando estatutos e papéis sociais que o/a leva a encara-se a si próprio/a, e ao mundo que o/a rodeia de forma diferente. Deste modo, vai adquirindo, um sentido de identidade e unicidade percebido por si e reconhecido pelos outros.

Pereira & Freitas (2001), consideram que as mudanças físicas que se operam de forma rápida, o despertar de pulsões com as quais não sabe ainda lidar e a necessidade de se distanciar das imagens de referência, podem gerar grandes dificuldades de adaptação e insegurança no/a adolescente.

Segundo Fonseca (2005), não existe *a adolescência*, como fenómeno biológico, psicológico, homogéneo e estático, existem sim *adolescências*, múltiplas, fluidas, mutáveis e heterogéneas, (re) construídas a cada momento, na multiplicidade de experiências individuais e sociais.

Na opinião de vários autores, Ferreira & Nelas (2006), Sampaio (1995), embora a delimitação do período em que se inicia e termina a adolescência não possa ser rigorosamente definido, esta poderá situar-se entre o início da puberdade, caracterizada pelo desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários e pela capacidade reprodutora (transformações determinadas por factores genéticos e ambientais), e o início da idade adulta, quando o/a jovem tiver conseguido concretizar uma série de tarefas essenciais ao seu desenvolvimento, que se expressam no plano intelectual, social, afectivo e sexual. Este desenvolvimento passa pela aquisição de uma autonomia em relação aos pais, pela construção da sua identidade e pela aquisição de um sistema de valores próprios, bem como, a escolha do seu caminho profissional e o seu projecto de vida.

Para Fonseca (2005), as alterações que ocorrem durante este período são comuns a todos/as os/as adolescentes, nomeadamente as alterações de ordem biológica (responsáveis pelas transformações a nível do corpo), cognitiva (capacidade de raciocínio cada vez mais complexa), psicológica (desenvolvimento da autonomia e

construção da identidade) e social (aquisição da capacidade de desempenho de novos papéis). No entanto, o facto de acontecerem em contextos sociais e culturais diferentes exercem uma influência determinante no desenvolvimento do/a adolescente, fazendo com que esta fase seja única. No desenvolvimento e construção psicológica do/a adolescente, são determinantes quer a sua história pessoal, quer as várias competências que vai adquirindo a nível cognitivo, sexual e social que têm impacto na aquisição da sua autonomia e na construção da sua identidade.

Em relação às competências cognitivas, Sprinthall & Collins (2008), consideram que estas podem constituir bases importantes para as relações sociais do/a adolescente. Em virtude do desenvolvimento da capacidade cognitiva, o/a adolescente desenvolve a capacidade de pensar em termos abstractos, apreciar as diferenças entre a realidade objectiva e a percepção subjectiva, perceber sentimentos e emoções quer em relação a si próprio/a, quer em relação ao/à outro/a.

A capacidade de pensamento e auto-reflexão, permite por um lado, que o/a adolescente consiga perceber as suas experiências, e por outro, torna-o/a mais egocêntrico/a, o que conduz a uma crescente consciência de si próprio/a e o/a torna bastante vulnerável à pressão do meio social onde se insere. Este aspecto faz com que o/a adolescente sinta uma grande preocupação em relação à forma como os/as outros/as o/a percebem e na necessidade de se integrar e andar a par do grupo (Sprinthall & Collins, 2008).

Fonseca (2005) considera que no processo de integração social que gradualmente se intensifica, intervêm os designados agentes de socialização, tais como a família, a escola e os amigos (mais precisamente, o grupo de pares), que têm um papel importante nas suas vivências sociais e afectivas. Nesta fase, o/a adolescente, luta por uma maior autonomia em relação aos pais, enuncia verdades absolutas e ao mesmo tempo, duvida de si próprio/a. Na opinião de Pereira & Freitas (2001), adquire progressivamente um posicionamento face aos outros que tende a ser diferenciado em função do tipo de interacção, grau de intimidade e de atracção que mantém.

Sampaio (1995), conclui que durante esta etapa da vida, a autonomia em relação aos pais/mães e a construção da identidade, são duas das tarefas mais importantes do crescimento do/a adolescente com eles/as.

Na perspectiva de Erikson (cit. por Sprinthall & Collins, 2008), como já se referiu, a construção da identidade é um dos principais momentos do desenvolvimento da adolescência, pois é ao longo desta fase, que o indivíduo, pouco a pouco, vai

adquirindo uma nova subjectividade que modifica a representação que tem de si próprio e do outro. Para o autor, a formação da identidade é um desafio com o qual o/a adolescente terá que lidar e que resulta de factores como a maturação, expectativas culturais e pressões sociais. Se for bem sucedido ao longo deste desafio, vai formar uma identidade própria e bem definida, evitar a difusão da sua personalidade e alcançar uma outra capacidade, que designou por fidelidade, que o/a coloca num nível superior de desenvolvimento, adquirindo a capacidade de se dedicar a causas sociais, confiar nas outras pessoas e em si próprio. Chegar a esta fase, indica que o egocentrismo que caracteriza o início da adolescência, dá lugar à autoconfiança e à capacidade de se interessar pelos/as outros/as. Ainda segundo Erikson (cit. por Sprinthall & Collins, 2008), a definição que cada um/a faz de si próprio/a (*self*), a forma como se vê e como os outros a vêem, constituem a base da personalidade adulta. Se esta for bem consolidada, o/a adolescente desenvolve uma personalidade forte e bem estruturada, mas se tal não acontecer, o resultado é aquilo a que designa por uma personalidade difusa que busca constantemente as suas raízes, o seu ponto de equilíbrio e a sua estabilidade.

Na opinião de Fonseca (2005), durante esta fase de desenvolvimento, os/as adolescentes começam a ter ideias, atitudes e valores próprios, construídos na família, na escola e no grupo social a que pertencem, embora, nesta fase, a influência do grupo de pares seja preponderante e se observe um crescente afastamento em relação aos pais, numa procura da sua própria identidade. Simultaneamente com o desejo de autonomia e independência parental, surgem frequentemente sentimentos ambivalentes nos/as adolescentes, tais como, o receio de se sentirem pouco amados e desajustados no ambiente familiar, os problemas relacionados com a escola, amores/desamores e conflitos. É uma fase de incerteza, de insegurança, de crise e, ao mesmo tempo, de necessidade de afirmação, de liberdade e de emancipação, caracterizando-se por uma contestação dos hábitos, costumes e mitos do mundo dos adultos.

De acordo com Sprinthall & Collins (2008), a família, a escola e o grupo de pares, são os principais contextos em que os/as adolescentes desenvolvem as suas características pessoais e sociais que serão usadas na vida adulta. Muitas pessoas defendem que o crescente envolvimento dos/as adolescentes com o seu grupo, conduz a um maior afastamento da família, em favor de outras pessoas com atitudes e valores diferentes dos seus. No entanto, os autores consideram que se por um lado, contrariamente à infância, os/as adolescentes passam mais tempo com amigos/as,

colegas ou mesmo sozinhos e menos com os pais, por outro, esta alteração permite um aumento considerável do número de contactos sociais, alargando assim o seu núcleo social, contribuindo para um aumento da sua autonomia.

Na opinião de Fonseca (2005), esta maior proximidade com o grupo é muitas vezes motivo de preocupação para os pais. O grupo de pares é na adolescência, constituído por um grupo de jovens de idades idênticas, com interesses e necessidades semelhantes, que passam mais tempo juntos do que com as próprias famílias. Segundo a autora, no grupo, o/a adolescente ganha confiança porque se identifica com os outros elementos desse grupo, quer no comportamento, quer na maneira de falar e de se vestir.

Pode considerar-se que ocorre uma certa diluição da sua identidade, mas por outro lado, ao ser integrado no grupo reforça a sua auto-estima e vai ensaiando várias formas de ser adulto, até descobrir a sua própria maneira, aquela com que se sente confortável e com a qual se identifica

2.2. Sexualidade e género na adolescência

A sexualidade faz parte das nossas vidas, das nossas relações sociais, dos nossos corpos e do nosso crescimento e portanto, também faz parte do quotidiano familiar e do processo educativo de crianças e jovens (Rodríguez, 2008). A autora considera que a forma como se foi encarando a sexualidade ao longo dos tempos tem vindo a sofrer alterações. Se há alguns anos, falar de sexualidade era um tabu, ou se traduzia em mensagens de perigo em relação às questões sexuais, hoje constitui um domínio de grande visibilidade social e um tema de forte investimento em diversas áreas de investigação.

Segundo Foucault (1994), a sexualidade, embora tenha como suporte o corpo biológico, deve ser entendida como uma construção social, histórica e política, estando directamente relacionada com a forma como a sociedade se organiza culturalmente, pois o sentido e a importância a ela atribuídas são construídas em situações sociais concretas, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo que regulam, normalizam, instauram saberes e produzem verdades.

A sexualidade remete portanto, a uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades sociais historicamente construídas que na opinião de Braga &

Yaslle (2006), está ainda repleta de preconceitos, proibições e distorções na sociedade ocidental actual.

Sprinthall & Collins (2008, p. 407), afirmam, que *tal como a própria adolescência, a sexualidade talvez comece com a biologia mas termine na cultura*. Estes autores consideram que a dificuldade em compreender a sexualidade do/a adolescente tem a ver com a necessidade de se saber até que ponto a sua natureza é determinada pelas transformações pubertárias, por um lado, ou pelo reflexo de expectativas sociais e culturais, ou de padrões de comportamento que foram aprendidos, por outro.

Para Louro (1999, 2000), a expressão da sexualidade, sendo uma construção social e cultural, entendida no contexto em que cada indivíduo se insere, é também uma construção pessoal que vai sendo construída ao longo de toda a vida, por todos os indivíduos e de muitas maneiras diferentes. Os mesmos gestos são realizados e interpretados pelas mesmas pessoas e pelos/as outros/as de forma diferente, em diferentes fases do seu desenvolvimento.

Na opinião da autora, não se pode entender a sexualidade como algo que nasce com cada um/a e que é dada pela natureza, pois ela envolve emoções, comportamentos, linguagens, rituais, fantasias, representações, símbolos e convenções, envolve, portanto, processos culturais e sociais, que determinam a sexualidade individual. Não é determinada à nascença, quando se define se uma criança é do sexo masculino ou feminino, de acordo com a identificação biológica do seu sexo, mas vai sendo construída ao longo da sua existência através da interacção com os que lhe são mais próximos, através da incorporação dos seus valores e crenças.

Segundo Teixeira (2002), tradicionalmente, a nossa sociedade associa a sexualidade dita *normal, correcta e sadia* à heterossexual. No entanto, a autora considera que esta normalização da heterossexualidade tem colocado à parte, quer, aqueles/as que vivem sozinhos/as, sem parceiros/as, quer os/as que modificam o modo de vivenciar a sua sexualidade. Estas questões, nomeadamente as que dizem respeito à sexualidade e relações entre os géneros, têm vindo a ganhar visibilidade *nos media*, através da publicidade, revistas, televisão, etc. No entanto, a autora considera que esta visibilidade, se por um lado, contribui para tornar mais acessível a informação, pode estar por outro, a acentuar formas dominantes de masculinidade e feminilidade, contribuindo dessa forma, para a normalização das identidades

Um dos aspectos de socialização muito importante para o/a adolescente é o culto do corpo e a preocupação pela sua aparência, elementos importantes para a imagem e para a sua auto – estima (Pereira & Freitas, 2001).

As mudanças que ocorrem na adolescência, nomeadamente, o aumento do impulso sexual, podem gerar situações de instabilidade. Efectivamente, para os/as adolescentes, torna-se muito difícil lidarem com a emergência da sua sexualidade e ajustá-la ao seu sentido de identidade e aos seus valores, sem grandes conflitos. O despertar de novas sensações sexuais com as quais ainda não sabem lidar, e a necessidade de se distanciar das suas imagens de referência, geram sentimentos de grande insegurança e por vezes de inadaptação (Pereira & Freitas, 2001). Nesta etapa da vida do/a adolescente, para além do grupo de pares, começam também a surgir espaços e possibilidades de se estabelecer relações de convívio e amizade com outros/as, que não os do grupo.

2.2.1. Concepção de género e estereótipos de género

As questões relacionadas com a sexualidade e as diferenças de género atravessam todas as instâncias da vida social, desde o urbanismo às novas tecnologias de reprodução, dos direitos humanos à publicidade, da representação artística aos objectos de consumo, da literatura ao design, da religião à ciência, da televisão ao cinema, da Internet aos videojogos, entre outros (Teixeira *et al.*, 2008)¹¹.

Para Teixeira (2002, p. 10), desde muito cedo, que o registo de ser feminino e masculino é feito no contexto da cultura em que se vive, sendo as identidades de género e sexuais adaptadas às *relações sociais de domínio e de poder*.

O conceito de género, deve ser, na opinião de Louro (1998), considerando no sentido relacional, já que é no âmbito dos diversos contextos e relações sociais que se constroem os géneros. A concepção de género, difere, não só, entre sociedades ou entre momentos históricos, como também, dentro da mesma sociedade, nos diferentes grupos que constituem essa sociedade. Desse modo, a concepção de género deverá ser articulada com outras categorias, tais como a geração, etnia, classe social, entre outras. Para a autora, a concepção de género cria a identidade dos sujeitos (assim como a etnia,

¹¹ Projecto de Investigação “ Sexualidade e Género no Discurso dos *media*”, em curso no Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro.

classe, ou nacionalidade), ultrapassando o mero desempenho de papéis. A maior parte dos discursos sobre gêneros incluem as questões de sexualidade, traduzindo-se na distinção entre identidade de gênero (ser socialmente masculino ou feminino) e a identidade sexual (formas de vivenciar a sexualidade). As identidades de gênero e as identidades sexuais são, por conseguinte, compostas e definidas nas relações sociais, sendo moldadas pelo contexto e normas dessa sociedade.

Segundo Louro (2000), a construção das identidades sexuais e de gênero, deve ser entendida como um conceito que vai muito além das características biológicas, uma vez que é um produto de tudo o que se diz ou se representa dessas características. Não se trata no entanto, segundo a autora, de negar a materialidade biológica, de negar corpos sexuados a partir dos quais os gêneros se constituem, mas sim de problematizar as representações que justificam, através da biologia, as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres. Não são as características biológicas que vão determinar os significados de ser mulher ou de ser homem, mas sim as formas como essas características são valorizadas ou representadas em cada sociedade e/ou em determinado momento histórico, que acabam por constituir os gêneros. Também Siqueira & Ribeiro (2008) consideram que se trata de uma categoria relacional construída com o/a outro/a e que tem lugar na família, escola, *media*, ... espaços onde se aprende a ser mulher e homem e a forma como devemos ser e estar no mundo.

Para Vieira (2007), o gênero constitui um dos principais factores que influenciam as relações sociais, ao condicionar a forma como homens e mulheres se percebem, quer em termos das competências atribuídas a cada um/a, quer nas tarefas e interesses mais adequados.

De acordo com Quadrado & Ribeiro (2008), a sexualidade e as questões de gênero vêm ganhando uma visibilidade cada vez mais maior nas revistas, nos filmes, nos *outdoors*, internet, televisão ou na publicidade, constituindo tema central na cultura infantil e juvenil, com discursos repletos de múltiplos sentidos. As personagens dos programas de televisão, especialmente os que são destinados ao público adolescente e juvenil, constituem-se em autoridades para os espectadores, sendo simultaneamente exemplos de reafirmação de uma masculinidade e feminilidade dominante. Para os autores, os padrões actuais veiculados nos *media* “determinam” que os corpos devem ser magros/as, jovens e bronzeados/as e esse corpo idealizado vem associado a discursos de beleza, de saúde e bem-estar. Por outro lado, estar gordo/a, ser feio/a e baixo/a, são marcas que indicam não estar de acordo com os padrões sociais.

Essas representações são incorporadas pelos/as adolescentes que anexam nos seus corpos, marcas que funcionam como códigos identitários e que permitem associá-los e a reconhecer como seu, um determinado grupo cultural. A forma como se vestem, falam e agem, os produtos que consomem e os lugares que frequentam geram uma demarcação simbólica, material e social das suas diferenças e das suas vivências.

Para Louro (2000), a sociedade e em especial os meios de comunicação, tentam, através de múltiplas estratégias e táticas fixar uma identidade masculina e feminina dita normal, associando as identidades de género, consideradas socialmente normais a um único modelo de identidade sexual: a identidade heterossexual. No entender desta autora, enquanto o género deve fazer parte da identidade dos sujeitos, a sexualidade está por seu lado, relacionada tanto com as palavras, imagens, rituais e fantasia, como com o próprio corpo. As questões de género, nomeadamente a identidade sexual e a identidade de género são, como se referiu, concepções relacionais que se constroem socialmente. Como construções sociais e culturais, estão sujeitas às ideias e percepções incutidas na sociedade e cultura, levando à concepção muitas vezes estereotipada desses conceitos.

Os estereótipos de género, podem ser definidos como o conjunto de ideias ou crenças enraizadas na sociedade e que dizem respeito aos comportamentos e características, tradicionalmente atribuídos ao homem e à mulher. Determinam as expectativas da sociedade sobre o comportamento que é esperado para homens e mulheres, considerando que determinadas tarefas, funções, atitudes e comportamentos são próprias das mulheres e outras dos homens (Diez Guitiérrez, 2004). Segundo Vieira (2003), os estereótipos de género traduzem por um lado, os consensos culturais acerca dos comportamentos e características próprias para um dos sexos, e por outro, as manifestações consideradas como impróprias para diferentes indivíduos, tendo em conta a categoria sexual a que pertencem.

Basow (1986, cit. por Vieira, 2003), identifica quatro conjuntos de estereótipos: i) estereótipos relativos aos traços e atributos de personalidade; ii) estereótipos relativos aos papéis de desempenhados; iii) estereótipos relativos às actividades profissionais e iv) estereótipos relativos às características físicas.

No que diz respeito às atitudes com os papéis de género, estes traduzem o preconceito e a discriminação contra um determinado indivíduo, tendo por base o seu sexo, fazendo-se sentir especialmente contra as mulheres (Vieira, 2007). Para a autora, a discriminação relativa aos papéis de género está presente na educação das crianças e jovens. A maioria das vezes, a diferença observada na sua educação, está relacionada

com as crenças estereotipadas, dos pais e das mães acerca dos papéis de género e não com características próprias dos/as seus/suas filhos/as, que se começam a manifestar desde muito cedo.

Os estereótipos relativos ao comportamento permanecem ainda presentes nas sociedades actuais, observando-se que normalmente que as pessoas tendem a ser julgados negativamente pelas outras quando se afastam das visões estereotipadas de masculinidade e feminilidade. Esta visão é, contudo mais marcante para o homem do que para a mulher, uma vez que este sofre uma maior pressão para entrar em conformidade com as normas de conduta consideradas adequadas ao seu sexo (Vieira, 2003).

Em relação às características físicas e psicológicas, estas parecem estar ainda presentes na sociedade actual, nomeadamente nos *media*. Na opinião de vários autores (Amâncio, 1994; Saavedra, 2005), os estereótipos relativos às características físicas e psicológicas (traços de género), associam a dominância e instrumentalidade aos homens enquanto a submissão e a expressividade são características das mulheres. Amâncio (1994), apresenta um conjunto de traços considerados típicos de feminino e masculino, Entre outras características, as mulheres são afectuosas, bonitas, carinhosas, dependentes, elegantes, românticas e sensíveis, enquanto os homens são ambiciosos, autoritários, dominadores, desorganizados, fortes, independentes e aventureiros.

Estas questões, mais precisamente as que dizem respeito aos estereótipos veiculados nos meios de comunicação, em especial a televisão, tornam pertinente a sua abordagem, em virtude da influência que estes podem ter na construção da identidade das crianças e adolescentes. Segundo Vieira (2003), o conhecimento das crianças e adolescentes sobre os estereótipos, vai aumentando com a idade em virtude do desenvolvimento da sua capacidade cognitiva. Durante a fase da adolescência, mantém-se uma certa flexibilidade na utilização dos estereótipos de género, registando-se contudo que os rapazes revelam visões mais estereotipadas das características individuais em função do género, do que as raparigas. Estes estereótipos parecem também estar presentes, nas escolhas vocacionais por parte dos rapazes e das raparigas. No entanto, regista-se que actualmente, as raparigas escolhem cada vez mais áreas tradicionalmente atribuídas ao sexo masculino, enquanto o contrário é menos frequente. O que se pode explicar, na opinião de Vieira (2003) pela maior rigidez com que são definidos os papéis masculinos e com as expectativas sociais atribuídas a cada um dos sexos. Ainda segundo a autora que a defesa de estereótipos e a adopção deles no

comportamento individual dos/as adolescentes tornam-se mais rígidos nesta fase. Há necessidade de raparigas e rapazes assumirem os tradicionais estereótipos para se agradarem mutuamente.

Actualmente, novas gerações educam e constroem as suas identidades e subjectividades a partir de uma sociedade norteada pelos meios de comunicação, entre os quais se destaca a televisão. Assiste-se a uma reorganização no modo de educar e de informar, reestruturando as experiências sociais (Siqueira & Ribeiro, 2008).

2.3. Sexualidade e género nos discursos televisivos

Nas sociedades contemporâneas, observam-se grandes mudanças a nível social e cultural, devido ao crescente desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação. Este desenvolvimento deu-se não só em termos tecnológicos, mas também em termos de conteúdos de mensagens, das relações entre as pessoas, e destas com o meio social e cultural onde se inserem (Borges, 2007). É neste meio, que os/as adolescentes vão desenvolver a sua identidade. Segundo Louro (2000), a adolescência é uma construção social, com carácter histórico que se constrói a partir de diversos campos disciplinares (Biologia, Psicologia, História, Antropologia, entre outros) e de diversas pedagogias culturais (programas de televisão, revistas, música, publicidade, internet, etc), que ao representarem este processo, vão para além da representação do que é a adolescência, estão efectivamente a (re) produzir essa etapa da vida, propondo novas formas de olhar, pensar e vivenciar esta fase da vida.

Borges (2007), considera que embora o modo como a televisão influencia a formação da identidade de crianças e adolescentes não seja consensual, as relações que se estabelecem entre eles/as e este meio de comunicação produz transformações nestes/as últimos/as, não isoladamente mas como resultado da sua inclusão no contexto das diversas alterações sociais das últimas décadas. A sempre crescente intervenção dos meios de comunicação social no dia – a – dia das sociedades e dos indivíduos, conduz ao aparecimento de uma nova configuração de adolescência, desenhada a partir da inserção na lógica das sociedades capitalistas, ou seja, do consumo. No sentido de os/as inserir no novo mundo do consumo, os *media*, desenvolveram estratégias apelativas, nomeadamente através de formas de representação do corpo e da sexualidade, construídas e veiculadas pelos meios de comunicação, especialmente a televisão.

Para o referido autor, um dos aspectos mais marcantes da transformação da sociedade contemporânea é a abertura às questões da sexualidade. Se no passado, as questões relacionadas com o corpo e as manifestações de sexualidade eram tabu e alvo de repressão, actualmente assiste-se a uma valorização do corpo nas relações sociais bem como, uma importante revolução de costumes e uma profunda transformação dos valores e práticas relacionadas com a sexualidade. Nas sociedades contemporâneas, o corpo ganha visibilidade e interesse como não se verificou em nenhum outro tempo, ocupa um lugar central que se articula directamente com o consumo, enfatizando a importância da aparência e do visual nas relações sociais. Estas representações são divulgadas pelos *media*, que ao veicularem modelos de corpos (sobretudo femininos), inculcam também estratégias de construção e manutenção desse corpo ideal. A construção social da identidade feminina passa pela criação desse corpo que é visto como algo a ser constantemente remodelado e reconstruído, tornando-se objecto de importantes intervenções, agora possíveis pelos avanços da técnica e da ciência (ginástica, cirurgia plástica, ...). Como refere ainda Borges (2007, p. 95), o *corpo feminino passa a ser o corpo – para – o outro*, isto é, a aparência que deve ter para agradar aos seus semelhantes. Considera o autor que os *media*, veiculam esta imagem ideal do corpo, como um corpo alto, musculoso e magro, muitas vezes próximo da anorexia e bulimia, um problema que afecta muitos/as adolescentes, cada vez mais cedo, na tentativa de atingir esse corpo perfeito. Os *media*, têm investido na representação das personagens femininas e masculinas, articulando intimamente poder e sexualidade, de uma forma pouco crítica de apropriação desse discurso mediático pelas pessoas, especialmente os (as) adolescentes (Siqueira & Ribeiro 2008).

Popper & Condry (2007), consideram que as crianças e adolescentes que passam muitas horas em frente ao televisor, são influenciadas pelo conteúdo das mensagens veiculadas pelos programas destinados a elas, na medida em que estes, ao apresentarem imagens de homens e mulheres em papéis estereotipados, ao veicularem modelos de comportamentos e valores, levam a que crianças e adolescentes acabem por reproduzir esses esquemas nas suas relações sociais. Os *media*, na opinião de Siqueira & Ribeiro (2008, p.57), têm actualmente uma influência na configuração das identidades masculinas e femininas, e os seus discursos influenciam a construção da sexualidade e género. Desse modo, considera relevante a educação para o exercício de uma leitura crítica dos discursos televisivos e a *desconstrução dos olhares instituídos sobre sexualidade e género*.

Vários estudos, nomeadamente Matos (2006), Carrilho (2008) e Pereira *et al.*, (2009), concluem que crianças e adolescentes têm preferência por determinados tipos de programas, mas são as séries televisivas e em especial as telenovelas destinadas ao público infantil e juvenil que constituem os programas com maiores audiências por parte dos/as jovens. Parece, portanto relevante olhar para estes programas e se procure desenvolver estratégias que permitam integrá-los nos discursos escolares, uma vez que fazem parte do seu quotidiano, quer se queira ou não.

Com efeito, este e outros tipos de programas televisivos são susceptíveis de despoletar a discussão e a reflexão à volta das temáticas que são abordados, nomeadamente, os que dizem respeito aos problemas característicos da adolescência, como sejam as relações entre pares, o namoro, as relações com os pais/mães, a beleza física, a identidade, a riqueza, o racismo, a igualdade de género, entre outros.

2.4. As telenovelas no universo infantil e juvenil. O caso da série “Morangos com Açúcar”

“Morangos com Açúcar” é uma obra de ficção, de produção nacional que se estreou em Agosto de 2003, tendo sido exibidas desde então, cinco séries. Em Setembro de 2008, estreou a sexta série, com o título “ Geração Rebelde”.

Segundo Gustavo & Cheta (2006), possui características de formato televisivo, que permitem enquadrá-la como telenovela, mas também como série de ficção televisiva, considerando assim que a designação mais correcta será a de telenovela-série.

Como formato telenovela possui a *fragmentação, a interrupção, a repetição, a quotidianidade da produção emissão e recepção, a conexão dos tempos e ritmos da narrativa de ficção com os tempos e ritmos reais dos espectadores; a extensão do número de episódios; núcleos fixos de personagens a que se associam elementos simbólicos identitários diferenciadores (música, vestuário, desporto, linguagem, espaço residencial, etc)* (Gustavo & Cheta, 2006, p. 25). Possuem também características próprias das séries de ficção televisiva, tais como, *uma maior longevidade com desdobramento em temporadas sequenciais; uma lógica de renovação-manutenção de núcleos fixos e móveis do elenco e da própria narrativa de temporada para temporada, uma forte aposta na vertente do merchadising de produtos licenciados, entre outras* (Gustavo & Cheta, 2006, p. 25).

Relativamente à sua integração no formato telenovela, Cheta & Aboim (2007, p. 15), consideram que se integra na designação de telenovelas do quotidiano uma vez que *não apresenta uma estrutura narrativa linear, mas aposta no retrato das vivências quotidianas, traduzindo no ecrã os ritmos da vida contemporânea, entre o trabalho e a família, os amigos e os lazes, os encontros e os desencontros. Além disso, também não há papéis principais, mas vários protagonistas que vivem quotidianos cruzados. Privilegia-se temas e problemas abordados através de múltiplas histórias e não uma narrativa sequencial, que caminha para um desfecho da história única.*

Segundo Gustavo & Cheta (2006), a série “Morangos com Açúcar” está formatada para uma determinada geração de espectadores, abrangendo os públicos infantil e juvenil, e jovem adultos. É designada como a telenovela da “Geração K” (Média Plannig Group 2005, cit. por Gustavo & Cheta, 2006) ou da Geração Multimédia¹² (Cardoso, 2006), isto é, dos indivíduos que consomem simultaneamente a televisão e o computador.

As histórias desenrolam-se por episódios, emitidos diariamente ao final da tarde, geralmente no mesmo horário (entre as 18h00 e as 20h00). Por regra, é transmitido diariamente um episódio novo, cuja exibição é antecedida pelo episódio do dia anterior. Segundo a ERC - Entidade Reguladora para a Comunicação Social (Deliberação3/CONT- TV/2009)¹³, a série sintetiza uma representação do *ethos* juvenil e é protagonizada por adolescentes, sendo que a estrutura narrativa e as personagens se adaptam às características das audiências preferencialmente visadas.

Os temas, as problemáticas, inquietações que são abordadas em “Morangos com Açúcar” são bastante diversificados e abrangem os problemas designados de transição para a vida adulta. O formato deste programa contempla a abordagem destas questões nomeadamente, a relação com os/as pais/mães, a (in) dependência face ao núcleo familiar de origem, a iniciação sexual, a sexualidade e a conjugalidade; a gravidez e maternidade na adolescência, o primeiro emprego e o emprego *part-time*; a experimentação e/ou dependências das drogas legais/ilegais, a delinquência, a imagem do corpo, entre outras. Para além destas, são abordadas ao longo do enredo das várias

¹²“Esta geração multimédia abarca os indivíduos que, tendencialmente, vêm menos tempo os canais generalistas, preferem ver os canais cabo e utilizam muito frequentemente a Internet quando comparados com a restante população portuguesa. São também os indivíduos que fazem um uso mais diversificado e multitasking, quer da televisão quer do computador, ambos apresentando-se como um portal para jogos, filmes em DVD, música em videoclips e concertos, etc. Os que fazem migrar os conteúdos destes media para outros, como o telemóvel, o iPod, o MP3, e destes para aqueles. Os que inventaram uma nova linguagem breve mas saturada de ‘k’, abreviaturas, contracções, palavras e expressões que nascem da mestiçagem de línguas, de gifs, icons e symbols gráficos, que povoam as conversações via telemóvel e Internet” (Gustavo & Cheta, 2006, p. 15).

¹³Consultado no dia 02/03/2009 em <http://www.erc.pt/index.php?>

séries, determinadas questões – campanha com temas diversificados e que dizem respeito normalmente a questões sociais (Gustavo & Cheta, 2006, p. 31).

Segundo dados do Relatório do Grupo Média Capital, no primeiro trimestre de 2009, a série “Morangos com Açúcar”, emitida ao final da tarde e no sexto ano de emissão, manteve valores muito significativos de audiências nos indivíduos com idades entre os 4 e os 14 anos e entre 15-24 anos. Segundo Pereira *et al.*, (2009), a série “Morangos com Açúcar” foi durante o período compreendido entre Outubro de 2007 a Setembro de 2008, o programa mais visto pelo público infantil e juvenil.

Apesar de actualmente registar índices relativamente mais baixos de audiência, o programa permanece como um dos mais visto por este público, que continua a dedicar horas assistindo às histórias. A identificação de “Morangos com Açúcar” com a vida quotidiana dos/as jovens, está relacionada com a colagem ao seu ritmo diário e sazonal, estando a sua estrutura narrativa organizada em períodos lectivos e férias, sobreposta à realidade dos seus públicos preferenciais, levando muitas vezes confundir o que é real e ficção (Pereira, 2006). Possui igualmente uma diversidade na construção das personagens, com jovens estudantes portugueses de escolas públicas e colégios, diferenciação ao nível de famílias de origem e diferentes estilos de vida em acção (Gustavo & Cheta, 2006). Pensada para este público – alvo, aposta em conteúdos, formatos, diálogos e histórias apelativas e com as quais os/as jovens se identificam. Joga, por um lado, com o tempo livre dos/as adolescentes e jovens que não o conseguem gerir autonomamente e com o seu desejo de autonomia, já que os/as protagonistas são representados por actores e actrizes com idades superiores àquelas que pretendem retratar (criando a ideia de que aquela idade corresponde a uma maturidade maior do que a real) (Fontoura, 2005).

No enredo de “Morangos com Açúcar” observam-se várias situações que atravessam as vivências dos/as adolescentes portugueses, nas quais as personagens se tornam exemplos e traduzem essas vivências quotidianas nos diversos contextos, tais como, o escolar, familiar e social, sendo simultaneamente veículo de publicidade a bens de consumo nesses mesmos contextos, numa íntima ligação entre a ficção e a realidade que constrói fortes elos de identificação com os públicos a quem se destina (Gustavo & Cheta, 2006).

As relações entre os/as protagonistas, evoluem ao longo da série para relações de namoro (conquista, sedução, relação sexual...) ou de amizade (confiança, partilha, cooperação, cumplicidade). Nas relações amorosas, nas conversas que têm e nos

problemas que se lhes colocam há uma sobre - estimulação da sensualidade o que tem um forte apelo nestas idades, sendo o amor o elemento mais valorizado (Fontoura, 2005; Cheta & Aboim, 2007). Os enredos tendem a girar à volta da escolha amorosa e dos interesses pessoais, bem como das relações familiares entre os/as protagonistas. Nas relações amorosas, os conteúdos passam quase sempre pelos amores, desamores, encontros e desencontros, dúvidas e incertezas dos/as protagonistas, quase todos sexualmente activos, que se movem na maior parte do tempo, por motivações amorosa e/ou sexuais (Fontoura, 2005). Segundo Cheta & Aboim (2007), as conquistas amorosas e nomeadamente o namoro, são representados de modo semelhante quer por personagens femininas, quer masculinas. Contudo, a sexualidade masculina é representada de forma mais activa.

Quanto às relações familiares, estão representadas na série quer as famílias tradicionais (mãe/pai), quer as famílias monoparentais (apenas pai ou a mãe) e ainda as famílias com pais ausentes (embora a sua existência se deduza pelo diálogo dos/as personagens, nunca aparecem em cena), e ainda, de amigos/as que vivem juntos partilhando a casa. Observando-se também relações inter-geracionais que são centradas nas relações adultas (pais/mães, professores/as, adolescentes), ao lado do grupo de pares (Fontoura, 2005; Cheta & Aboim, 2007). Em “Morangos com Açúcar”, existe, na opinião dos autores, uma forte clivagem de género na representação do desempenho escolar diferenciado entre raparigas e rapazes. Os modelos de feminilidade passam pelo bom ou excelente desempenho escolar, pelo forte envolvimento e dedicação a actividades associativas estudantis e atitudes mais dialogantes e progressistas. Entre os estudantes do sexo masculino, encontra-se o maior número de alunos absentistas, indisciplinados e com resultados escolares insuficientes (Cheta & Aboim, 2007)

Os espaços físicos onde se desenrolam as várias histórias, têm um grafismo e cenários bastante atraentes, criando uma atmosfera fantasiosa, onde quase todos os ambientes do quotidiano (escola, casa e espaços de lazer) são muito modernos, levando os/as jovens adolescentes a terem uma percepção estereotipada do comum das famílias portuguesas. Em relação à escola, espaço físico onde a maior parte das cenas acontecem, este é estruturado de uma forma relativamente pouco realista, com uma caracterização dos espaços mais comuns como as salas de aula, sala de professores/as, bar e o recreio, com o objectivo de levar os/as jovens a percepcionarem um mundo que, na maioria dos casos, não é o seu (Fontoura, 2005).

A linguagem utilizada é bastante simples e muito fácil de compreender. Sendo uma linguagem personalizada e directa, na maioria dos casos, remete para narrativas, palavras e frases muito comuns nas conversas entre adolescentes, as quais são frequentemente reproduzidas em contextos vivenciais e relacionais dos/as próprios/as adolescentes. É uma linguagem que, como referem Gustavo & Cheta (2006), cheia de abreviaturas e contracções.

Embora se mantenha há já alguns anos e com um nível de audiências que o justifiquem, esta série tem sido alvo de alguma controvérsia desde a sua estreia.

Segundo a Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), e considerando a análise das participações submetidas a esta entidade cujo resultado foi publicado em 2009 (Deliberação 3/cont-TV), pode constatar-se que os problemas que estão na base desta controvérsia dizem respeito à inclusão na representação de vivências quotidianas das personagens adolescentes, de acções e de experiências avaliadas como desajustadas à idade, sobretudo aquelas que estão relacionadas com a sexualidade e comportamentos desviantes, e na aparente legitimação e banalização desses comportamentos, tidos como negativos. Estas preocupações baseiam-se essencialmente, na problematização sobre o tipo de influência que o programa poderá ter na formação da personalidade de crianças e adolescentes, em virtude dos efeitos miméticos da série junto das audiências infantis e juvenis.

Na opinião de Fontoura (2005), nesta fase do seu desenvolvimento, os/as adolescentes, estão a iniciar a sua autonomia, sem que a saibam ainda gerir adequadamente, vivem um momento de explosão sensorial, especialmente relacionados com estímulos de natureza sexual, em virtude do aumento da produção de hormonas e sentem-se invulneráveis a riscos, nomeadamente o de serem influenciados. Estão a descobrir a capacidade de pensar logicamente, na qual se julgam independentes, mas não se apercebem de quanto assimilam e reproduzem chavões, que repetem como se fossem da sua autoria. Para a autora, esta série que tem conquistado o público adolescente, infantil e até adulto, não pretende ser realista, mas ser um espectáculo onde se cativa o público através da estimulação das emoções mas que a nível da informação, fica muito aquém do que se poderia esperar. Atendendo aos destinatários preferenciais – jovens, apela à lógica generalizada do lazer, ou seja, levar à distração e o prescindir de qualquer esforço, especialmente o de pensar. Segundo a mesma autora, os/as adolescentes retratados/as na série, são bastante autónomos, alguns conduzem as suas vidas sem que se perceba a supervisão ou o acompanhamento de qualquer adulto.

Pereira (2006), considera igualmente que a abordagem de forma superficial e trivial de conteúdos ligados às relações de amizade e de namoro bem como à sexualidade e à droga, têm gerado alguma preocupação entre os adultos, nomeadamente entre pais/mães, professores/as e educadores/as.

Ainda segundo a deliberação da ERC (2009), pode constatar-se que em relação às mensagens veiculadas na série “Morangos com Açúcar” e que foram alvo de reclamações, a ERC refere também que a linguagem utilizada pelas personagens é uma linguagem informal baseada em contracções, diminutivos e gíria, o que não chega a constituir “uso indevido”. O recurso a estas expressões por parte das personagens reflecte a informalidade linguística da faixa etária quer dos protagonistas, quer do público a quem se destina e reforça a autenticidade das personagens. Quanto aos comportamentos de risco, a série apresenta efectivamente algumas situações, das quais se destacam o consumo de álcool e actos de pequena delinquência. É possível observar ainda, que em relação às questões relacionadas com situações de cariz sexual, esta série assenta numa concepção normativa que reconhece e aceita a sexualidade activa entre adolescentes como uma realidade das sociedades contemporânea. No entanto, segundo a mesma entidade, verifica-se que esta série tem desenvolvido esforços no sentido da prevenção, defendendo a integração da educação sexual nos planos curriculares e a utilização de contraceptivos. É de referir também que a série veicula a mensagem de corpo perfeito quer para rapazes, quer para raparigas, bem como, a identificação com determinadas marcas de roupa e acessórios.

Na série VI- Geração Rebelde a ser exibida actualmente, assim como nas anteriores, a maior parte dos/as protagonistas são jovens adolescentes, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos (dedução feita a partir do nível de escolaridade em que se encontram). São globalmente bonitos/as, magros/as e elegantes, com vestuário, adornos e penteados diferentes e actuais. Para além destes, existem outros/as protagonistas que representam papéis secundários, cujas histórias mais periféricas, surgem na sequência das histórias dos/as jovens adolescentes, são os adultos de diferentes idades, que ocupam papéis de pais/mães, professores/as, empregados/as. Todas as personagens se relacionam entre si, observando-se diferentes tipos de relações. As mais significativas são as relações inter-pares (de namoro, de amizade...).

Esta série (série VI), tem lugar numa escola pública de Lisboa - Escola D. Sebastião – Escola com 3º Ciclo e Secundário. O núcleo da narrativa desta sexta série, consiste nos relacionamentos de amizade e de namoro entre algumas personagens e as

suas relações com as outras personagens dentro e fora da escola. Inicia-se com o deflagrar de um conflito entre a Associação de Estudantes e o Clube de Rádio, dois grupos, liderados pelos/as protagonistas Madalena e Rodrigo. A série começa por dar bastante ênfase a diversas actividades desportivas, tais como, o atelier de Dança e de Música, uma classe de Karaté, uma equipa feminina de Voleibol, um grupo de praticantes de Parkour, um grupo de praticantes de MotoCross.¹⁴

Segundo Pereira (2006), atendendo ao grande apelo desta telenovela e à sua forte repercussão social, considera que a escola não pode ignorar a presença dos programas televisivos em geral, e desta série em particular, nas vivências dos/as alunos/as. As crianças e adolescentes, trazem para a escola as histórias que acompanham e vivenciam na televisão, mas ficam apenas pelo recreio, não sendo abordadas na sala de aula. Deste modo, será importante que os professores/as, não desvalorizem esta experiência vivida pela maioria das crianças e jovens, possibilitando que o seu conteúdo seja abordado na sala de aula.

Na sua opinião, esta abordagem é sempre possível, mesmo que o/a professor/a não disponha de um televisor e de um videogravador, que lhe permita o visionamento em conjunto de uma parte do programa e a sua posterior análise crítica, pois poderá sempre recorrer ao diálogo e à discussão em grupo. Através destas actividades dentro da sala de aula, pode compreender-se e avaliar a qualidade da interacção que as crianças estabelecem com a televisão e conhecer o lugar que as telenovelas ocupam nas suas vidas e na das suas famílias, tendo em vista a formação de um/a telespectador/a mais crítico/a e criterioso/a.

Sobre a importância de levar para a sala de aula esta e outras séries televisivas de modo a poderem ser analisadas e discutidas, também Tavares (2004) considera que os diferentes agentes educativos (pais/mães, professores/as e outros/as), devem desenvolver actividades que proporcionem às crianças e aos/às adolescentes, condições para discutirem os assuntos e os temas abordados nestes programas, de forma a promover o espírito crítico e assumir o compromisso formativo e informativo (desconstruindo e desmontando mensagens e estereótipos). Lembra ainda a importância de acompanhar, sempre que seja possível, o visionamento destas séries e ir desenvolvendo e questionando os seus conteúdos e representações em contraposição de uma postura proibitiva e de rejeição.

¹⁴ Consultado em <http://www.tvi.iol.pt/morangos/serie6/default.htm>.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Partindo do pressuposto de que a televisão, e em especial os programas destinados a jovens, constituem um meio de entretenimento muito presente no seu dia-a-dia, elaborou-se este projecto de cariz exploratório e descritivo, que decorreu em duas fases: Fase I- *Fase de diagnóstico*, onde, por um lado, se pretendeu fazer um levantamento dos hábitos televisivos e preferências de programas preferidos dos/as alunos/as, e por outro, conhecer as suas percepções relativamente às mensagens implícitas e/ou explícitas no programa televisivo mais visto pela sua maioria – a série “Morangos com Açúcar”. Pretendeu-se também, conhecer a perspectiva de especialistas na temática, sobre as mensagens veiculadas no referido programa. A Fase II - *Fase de intervenção*, teve como finalidade, compreender o modo os/as alunos/as vêem e percebem as mensagens de sexualidade e estereótipos de género veiculadas nas cenas visionadas, e desconstruir com eles/as as referidas cenas, no sentido de os/as capacitar para um olhar mais crítico dos programas que habitualmente vêem e que lhes são preferencialmente destinados.

Neste capítulo, apresenta-se o desenvolvimento do projecto de investigação, descrevendo a fundamentação da investigação e as opções metodológicas (3.1), o problema, pressupostos e objectivos do estudo (3.2), a selecção da População/ amostra (3.3), fundamentação das opções tomadas a nível da elaboração dos instrumentos (3.4) e recursos utilizados na investigação (3.5), procedimentos relativos ao desenvolvimento do estudo (3.6), bem como, procedimento relativos ao tratamento da informação (3.7), a validade e fidelidade do estudo (3.8) e os aspectos éticos inerentes à investigação (3.9).

3.1. Fundamentação da investigação

A investigação em Ciências da Educação, passou por diferentes períodos evolutivos, que se traduziram em diferentes formas de pensar e na utilização de diferentes conceitos e métodos de apoio à mesma. Segundo Boavida & Amado (2006, p.89), no que diz respeito às Ciências Humanas está-se, actualmente, perante dois grandes paradigmas da investigação científica, que se apoiam em critérios de cientificidade diferentes, o paradigma positivista ou hipotético – dedutivo, que está na base da investigação quantitativa e o paradigma fenomenológico – interpretativo, que

sustenta a investigação qualitativa. Estes dois paradigmas estão na base do debate em torno da questão “*Explicar e (ou) compreender*” à volta da qual se processa a discussão sobre estas duas linhas de investigação.

Segundo Boavida & Amado (2006), as diferenças entre estes dois paradigmas assentam em pressupostos básicos, relacionados por um lado, com a natureza da realidade a ser investigada (aspecto ontológico) e por outro, com a natureza da relação entre investigador e objecto (aspecto epistemológico) e o tipo de procedimentos para obter conhecimento (aspecto metodológico).

O paradigma positivista, também designado por racionalista, pressupõe o estabelecimento de relações causa-efeito, que levem a uma explicação dos fenómenos observados, sobre os quais foram elaboradas as hipóteses, estabelecendo leis que possibilitem a generalização da investigação, independentemente dos contextos (Boavida & Amado, 2006).

O Paradigma fenomenológico - interpretativo, também designado por naturalista, considera a natureza dos fenómenos sociais como resultante de um sistema rico e variado de interacções, que não devem ser consideradas isoladas ou independentes, mas sim entendidas num panorama global que contemple todas a amplitude dos fenómenos em particular e as suas múltiplas influências (Boavida & Amado, 2006). Tem como pressupostos que a experiência humana é mediada pela interpretação e que esta se dá à medida que o indivíduo interage com o outro. O significado que se atribui às acções humanas depende dos contextos ou situações nos quais, as atitudes, as percepções e os sentimentos têm lugar (Vieira, 1999). Deste modo, os dados recolhidos durante a investigação, terão que ser sempre referenciados a um determinado contexto social.

Na realização do presente estudo, optou-se pelo paradigma fenomenológico – interpretativo, recorrendo-se à metodologia qualitativa, tomando em consideração que a linha de investigação adoptada na pesquisa depende directamente do objecto em estudo, da sua natureza e amplitude e dos objectivos do/a pesquisador/a (Bogdan & Biklen, 1994). Esta parece ser a que mais se adequa ao estudo que se pretende realizar, uma vez que este tem como finalidades, por um lado, compreender a percepção de alunos e alunas sobre as mensagens televisivas veiculadas em programas destinados ao público juvenil, e por outro, desenvolver uma estratégia que os auxilie na sua capacidade de análise e reflexão crítica.

Trata-se, por um lado, de um estudo de cariz exploratório, porque se pretende responder a questões que vão mais além do problema em questão (Carmo & Ferreira, 2008), e por outro, com uma vertente de intervenção, uma vez que para além de se pretender compreender a percepção dos/as jovens relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas nos programas juvenis, pretende-se também fornecer-lhes informação sobre a temática em questão, bem como, proporcionar-lhes estratégias que permitam o desenvolvimento da sua capacidade de análise crítica e reflexiva perante os programas televisivos em geral, tomando como base de trabalho para este estudo, a série “Morangos com Açúcar”.

3.2. Problema, Pressupostos e Objectivos do estudo

3.2.1. O problema

O problema que esteve na base da elaboração deste estudo foi:

Será que as/os jovens têm consciência das mensagens de sexualidade e género implícitas e/ou explícitas nos programas televisivos a eles/as destinados e serão capazes de desconstruir essas mensagens?

3.2.2. Pressupostos

Para dar resposta à questão de partida, consideraram-se os seguintes pressupostos:

- A televisão está muito presente no quotidiano dos/as jovens.
- Os programas televisivos especialmente dirigidos a jovens veiculam mensagens no de sexualidade e género;
- Os/as jovens não têm consciência das mensagens implícitas e/ou explícitas nesses programas.

Considera-se assim que:

- Uma estratégia didáctica que tenha por finalidade desconstruir mensagens de sexualidade e género, veiculadas por programas televisivos especialmente dirigidos a jovens, contribuirá, não só, para a sua consciencialização, como também, para o desenvolvimento da sua capacidade crítica.

3.2.3. Objectivos

Pretende-se que este trabalho possa vir a constituir um pequeno contributo para uma possível abordagem das questões de sexualidade e género na escola e na própria família, através da partilha e diálogo entre os vários intervenientes.

Deste modo, definiram-se como objectivos deste projecto:

Fase 1 - Fase de diagnóstico

Objectivos gerais:

- Conhecer as percepções dos/as jovens relativamente às mensagens veiculadas nos programas televisivos que lhes são destinados;
- Analisar, em que medida os programas televisivos destinados a jovens veiculam mensagens de sexualidade e género;

Objectivos específicos

- Identificar os hábitos televisivos dos/as jovens, o contexto em que normalmente vêem televisão e suas preferências quanto ao tipo de programas;
- Caracterizar o modo como os/as jovens percebem o programa seleccionado;
- Identificar as mensagens de sexualidade e género veiculadas na série “Morangos com Açúcar”;
- Caracterizar a perspectiva de especialistas relativamente à série televisiva “Morangos com Açúcar”;

Fase 2 - Fase de Intervenção

Objectivos gerais:

- Contribuir para que os/as jovens possam desenvolver um olhar crítico e reflexivo perante as mensagens veiculadas nos programas televisivos;

Objectivos específicos:

- Caracterizar a perspectiva dos/as alunos/as relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas em “Morangos com Açúcar”;
- Desconstruir com os/as alunos/as as mensagens veiculadas na referida série;

- Promover estratégias no sentido do desenvolvimento da sua capacidade crítica e reflexiva.

3.3. A População /amostra do estudo

Após a definição da problemática em estudo e atendendo aos objectivos propostos, definiu-se a população onde se pretendia desenvolver o trabalho de pesquisa. A opção recaiu sobre alunos/as do 9º ano de escolaridade, dado que se encontram na fase da adolescência, público-alvo das séries televisivas sobre as quais se pretendia incidir o estudo. Além disso, a investigadora sendo professora do 3º Ciclo e Secundário possuía uma maior experiência de trabalho com os/as alunos/as desta faixa etária, o que pareceu ser uma vantagem na abordagem das temáticas.

Assim, definida a população do estudo, considerando o limite de tempo disponível para a sua realização e atendendo tratar-se de uma investigação qualitativa, decidiu-se pelo seu desenvolvimento apenas numa turma do 9º ano de escolaridade de uma Escola EB 2,3 do Concelho de Coimbra, com os/as quais a investigadora desenvolve, desde o 7º ano de escolaridade, um Projecto de Educação Pelos Pares, através do Centro de Aconselhamento e Orientação de Jovens (CAOJ Coimbra) da Fundação Portuguesa “A Comunidade Contra SIDA”, na área da Educação para a Saúde e Sexualidade.

Uma vez que o processo de selecção teve um carácter de conveniência, não será possível saber se os resultados obtidos seriam diferentes, caso os elementos da população fossem outros, nem será possível a sua generalização.

3.4. Instrumentos de recolha de dados

Segundo Quivy & Campenhoudt (2005), a intenção dos pesquisadores em ciências sociais não é somente de descrever, mas também compreender os fenómenos, tornando-se necessário para tal, recolher dados que os mostrem de forma clara e perceptível.

Assim, após a revisão da literatura, elaboraram-se instrumentos de recolha de dados de tipologia diversa, bem como, os recursos utilizados nas duas fases da investigação. Em relação aos instrumentos, foram utilizados: Diário de Bordo (Fase I e

Fase II); Fichas de Registo de Opinião N° 1 (Fase I), Ficha de Registo de Opinião N° 2 (Fase I); Ficha de Análise de Programas Televisivos (Fase I e II). Como recursos, utilizaram-se, canas da série “ Morangos com Açúcar” (Fase I e II); Oficina de Trabalho com especialistas (Fase I) e Sessão de Trabalho com alunos/as (Fase II).

Apresenta-se, em seguida, a sequência de procedimentos, utilizados quer na elaboração de cada um dos instrumentos de recolha de dados, quer na preparação dos recursos utilizados na investigação.

3.4.1. Diário de Bordo

O recurso ao Diário de Bordo (Anexo I-C), teve como finalidade:

- Registar os dados resultantes das observações, ocorrências, pensamentos e reflexões, feitas pela investigadora ao longo de todo o processo.

O Diário de Bordo é, na metodologia da investigação de natureza qualitativa, um documento pessoal que se constitui como um instrumento de recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994). Este constitui um relato escrito do que o/a investigador/a vê, experiencia e pensa, no decurso da recolha de dados e da reflexão que faz, sobre esses mesmos dados. Serve também para conservar as vivências, as observações e as percepções dos factos que a memória teria tendência a perder com o tempo, possibilitando assim, o recurso à informação, tal como foi recolhida no momento (Alves, 2004). Na opinião de Zabalza (1994), a escrita de um diário, passa pela compreensão do pensamento seu/sua autor/a que poderá relê-lo e reflectir sempre que pretender, nomeadamente, antes da acção, durante a planificação e elaboração das fases do projecto, e depois da acção.

No presente estudo, o Diário de Bordo constituirá um diário pessoal da investigadora, onde serão registados todos os dados obtidos no decurso da investigação e irá ajudar a investigadora – formadora, a acompanhar o desenvolvimento do projecto e visualizar o plano da investigação.

3.4.2 Fichas de Registo de Opinião

As Fichas de Registo de Opinião¹⁵ (Anexos II-C e III-C), elaboradas especificamente para o estudo, resultaram da análise de alguns trabalhos publicados nesta área, com as respectivas adaptações indispensáveis aos objectivos do trabalho, nomeadamente, a partir de: Pinto (2000). *A escola e a televisão*; Díez Guitiérrez, E. (2004). *La Diferencia Sexual en el Análisis de los Videojuegos*. CIDE/Instituto de la Mujer; Matos (2006). *Televisão e Violência: (Para) Novas formas de olhar*, e Carrilho, (2008). *A criança e a televisão: Contributos para o estudo da recepção*.

Na elaboração das respectivas Fichas, teve-se em conta alguns cuidados, que tal como referem Carmo & Ferreira (2008), são importantes para levar a cabo os propósitos da investigação. Assim foi considerado relevante, garantir: i) uma escolha cuidada na ordenação e sequencialidade das diferentes questões de modo a que, por um lado, fizessem sentido e por outro, tivessem uma lógica de preenchimento; ii) que as questões se desenrolassem o mais naturalmente possível, sem repetições nem despropósitos (não esquecendo a forma simples mas graficamente correcta de redacção das questões; iii) uma procura cuidadosa da forma da questão (aberta ou fechada) de acordo com o objectivo pretendido.

Atendendo aos objectivos do estudo e à amostra envolvida, teve-se a preocupação de que as Fichas fossem simples e não muito longas, optando por nelas incluir, essencialmente, questões fechadas ou semi abertas, embora recorrendo também a questões abertas. A opção por incluir questões abertas, foi bastante ponderada, porque por um lado, considera-se que podem conduzir a uma menor taxa de respostas do que as questões de resposta fechada, mas por outro, têm a vantagem de não serem condicionadas por pré-opções, sempre limitativas da capacidade de resposta dos/as inquiridos/as (Foddy, 1998). Efectivamente, considera-se que será mais fácil aos/às alunos/as seleccionar opções de uma lista previamente fornecida, do que pensá-la e exprimi-la espontaneamente, mas por outro lado, também os resultados obtidos na formulação de questões abertas são mais ricos em termos de conteúdo do que os das questões fechadas. Além disso, os questionários abertos e a produção de outros documentos, posteriormente sujeitos a uma “análise de conteúdo”, encontram-se entre os instrumentos sugeridos para a recolha de dados na investigação qualitativa, podendo

¹⁵ Construídas, tendo por base as noções presentes na elaboração de questionários como instrumento de recolha de dados, no entanto, por questões metodológicas, optou-se por designar estes instrumentos como Ficha de Registo de Opinião.

ser de grande utilidade na investigação qualitativa, ao possibilitar a expressão livre das opiniões dos respondentes (Estrela, 1984; Amado, 2008).

Deste modo, em algumas questões optou-se por deixar a possibilidade dos/as alunos/as se exprimirem à sua maneira, no caso da sua resposta não se enquadrar em nenhuma das opções propostas, mesmo tendo presente que a limitação mais directa neste tipo de questões é a possível superficialidade nas respostas dadas pelos inquiridos, não permitindo aferir com rigor a compreensão do desenrolar de um determinado processo na sua globalidade ou das verdadeiras concepções dos alunos/as (Quivy & Campenhoudt, 2005).

a) Ficha de Registo de Opinião N°1 - Hábitos e Modos de ver televisão

Os objectivos que orientaram a elaboração da Ficha de Registo de Opinião N° 1, (Anexo II-C), foram os seguintes:

- Conhecer os hábitos e modos de ver televisão dos/as alunos/as;
- Identificar o programa mais visto pela maioria dos/as alunos/as.

Esta ficha é constituída por 6 perguntas. A pergunta 1 é uma pergunta de identificação, quanto à idade e ao sexo e perguntas de informação, das quais 3 são de resposta fechada e 1 de resposta aberta.

b) Ficha de Registo de Opinião N° 2 – Percepção dos/as alunos/as sobre a série “Morangos com Açúcar”

A temática da Ficha de Registo de Opinião N° 2 (Anexo III – C), resultou da resposta dada à questão n°5 da Ficha de Registo de Opinião N° 1.

Esta ficha teve como objectivo:

- Analisar a percepção dos/as alunos/as relativamente à série “Morangos com Açúcar”¹⁶

É constituída igualmente por perguntas de identificação, quanto à idade e sexo, e perguntas de informação (Carmo & Ferreira, 2008). Está organizada em dez perguntas,

¹⁶ O programa mais visto pela maioria – determinado a partir da análise da questão 4 da Ficha de Registo de Opinião N° 1 - Hábitos e Modos de ver Televisão.

cinco das quais de resposta fechada (questões de 1 a 5) e as outras cinco de resposta aberta (questões 6 a 10).

3.4.3. Ficha de Análise das cenas da série “Morangos com Açúcar”

A Ficha de Análise das cenas seleccionadas, da série “Morangos com Açúcar” (Anexo V-B), foi elaborada com a finalidade:

- Caracterizar a perspectiva dos/as especialistas e alunos/as, relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas na série “Morangos com Açúcar”.

A ficha de Análise das cenas foi construída em dois momentos. Primeiro, foi construída uma versão que foi preenchida pelos/as especialistas e uma versão final que resultou das alterações sugeridas durante a Oficina de Trabalho, tendo em atenção as dificuldades sentidas e as sugestões dos/as especialistas.

É constituída por cinco grupos de questões de resposta semi-aberta em que se davam algumas sugestões de resposta, mas que se deixou sempre a possibilidade dos/as alunos/as se exprimirem, no caso de quererem completar a sua resposta ou esta não se enquadrar em nenhuma das opções propostas. É constituída pelas seguintes categorias A) Características pessoais, B) Relações interpessoais; C) Valores veiculados; D) Comunicação e E) Temática/s central/ais.

3.5. Recursos/estratégias utilizados na investigação

3.5.1. Selecção das cenas de “Morangos com Açúcar”

Após ter sido eleita a série juvenil “Morangos com Açúcar” como o programa mais visto pela maioria dos/as alunos/as, passou-se ao seu visionamento com o objectivo de serem seleccionadas as cenas que permitissem trabalhar, com eles/as a temática em estudo.

Deste modo, após o visionamento da referida série, foram seleccionados numa primeira fase 10 episódios, dos quais se escolheram 9 cenas, que foram agrupadas em 4

conjuntos. Destes, foram escolhidas apenas quatro cenas, cuja sinopse se encontra no anexo IV-C e que serviram de base ao trabalho com alunos/as.

A selecção das quatro cenas, passou pela constatação de que era possível observar as seguintes categorias: características pessoais; relações interpessoais; valores veiculados; formas de comunicação e temática/s central/ais.

No ponto 3.6.2.3. explicar-se-á com mais detalhe, os procedimentos relativos à selecção das cenas finais.

3.5.2. Oficina de Trabalho com especialistas

O recurso à Oficina de Trabalho com especialistas (Anexo IV) , teve como objectivos:

- Perceber a perspectiva dos/as especialistas relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas na série “ Morangos com Açúcar”;
- Recolher dados que auxiliassem no aperfeiçoamento da Ficha de análise e na planificação da sessão de trabalho com os/as alunos/as.

Antes da realização da Oficina de Trabalho foi entregue aos/às especialistas a ficha de análise e um CD com os 4 grupos de cenas retiradas da série “Morangos com Açúcar”, para que fossem visionadas as cenas e preenchidas as fichas.

3.5.3. Sessão de trabalho com alunos e alunas

A Sessão de trabalho com alunos/as teve como finalidades:

- Esclarecer os/as alunos/as sobre os conceitos de sexualidade, género e estereótipos de género;
- Perceber de que forma os/as alunos/as percepcionavam e interpretam as mensagens de sexualidade e género veiculadas em cada uma das cenas seleccionadas;
- Desconstruir com os/as alunos/as as mensagens de sexualidade e género presentes nas cenas da série “Morangos com Açúcar”.

Para a concretização dos objectivos, utilizaram-se duas estratégias. A primeira, mais expositiva, consistiu na projecção de um PowerPoint sobre “Sexualidade, Género e Estereótipos de Género” elaborado a partir da revisão da literatura, através do qual se trabalharam estes conceitos com os/as alunos/as. A segunda estratégia, consistiu na análise das cenas, através da estratégia de observação orientada pela investigadora, no sentido de os ajudar na desconstrução das mensagens de sexualidade e género presentes nas cenas visionadas.

3.6. Procedimentos relativos ao desenvolvimento do estudo

Passam-se a descrever todos os procedimentos levados a cabo pela investigadora no sentido da legitimação do desenvolvimento da Escola no estudo e da recolha de dados.

3.6.1. Legitimação da investigação na Escola

O primeiro procedimento realizado pela investigadora relativamente à recolha de dados, consistiu na formalização do pedido de realização do trabalho na Escola do Ensino Básico do Concelho de Coimbra, colaboradora no estudo.

Deste modo, em Novembro de 2008, na sequência do contacto previamente estabelecido com o Conselho Executivo da referida escola, a investigadora apresentou neste órgão de gestão, em reunião agendada para o efeito, o pedido formal para a realização da investigação e o plano geral do projecto de investigação (onde constam os objectivos do estudo, a temática abordada, as estratégias a desenvolver, bem como, o envolvimento dos/as alunos/as, da Directora de turma e da escola), com o objectivo de legitimar a investigação e promover o envolvimento do Conselho Executivo. Uma vez que a planificação e a dinâmica do projecto apresentado, se adequa ao que se faz no Projecto de Educação pelos Pares, que o CAOJ Coimbra se encontra a desenvolver desde 2006/2007, numa turma do 9º ano daquele estabelecimento de ensino, foi sugerido que o desenvolvimento do estudo fosse agendado na referida turma, em sessões específicas para o efeito.

No seguimento da reunião com o Conselho Executivo, a investigadora reuniu-se com a Directora de Turma e apresentou igualmente o pedido de colaboração e o plano

geral do projecto de investigação. A Directora de turma aceitou colaborar na investigação, disponibilizando a sua aula de Formação Cívica, para além das sessões calendarizadas para o desenvolvimento do Projecto de Educação pelos Pares. Disponibilizou-se ainda informar e solicitar autorização aos/às Encarregados/as de Educação dos/as alunos/as relativamente à participação dos seus/suas educandos/as no projecto.

Seguidamente, ainda em Novembro, a investigadora – formadora, apresentou à turma no início de uma aula de Formação Cívica, os objectivos gerais do projecto e esclareceu as/os alunas/os da temática em estudo, a/s actividade/s que iriam ser desenvolvidas esclarecendo-os da importância da sua colaboração e solicitando a sua participação.

O estudo decorreu em duas fases: Fase I – Fase de Diagnóstico e a Fase II – Fase de Intervenção. Em ambas as fases, foram utilizados instrumentos específicos, excepção feita para o Diário de Bordo que foi utilizado em todas as fases do trabalho.

3.6.2. Fase I – Fase de Diagnóstico

3.6.2.1. Sessão 1

Após o envolvimento de todos os intervenientes no estudo, realizou-se no final de Novembro de 2008, a primeira sessão (Anexo II), com o preenchimento da Ficha de Registo de Opinião Nº 1 – Hábitos e modos de ver televisão. Antes do preenchimento da ficha, reiterou-se o compromisso de confidencialidade dos dados, bem como da livre decisão de resposta. O seu preenchimento foi feito individualmente pelos/as alunos/as na sala de aula, perante a Directora de Turma e a investigadora - formadora.

3.6.2.2. Sessão 2

Na segunda sessão, (Anexo III), pediu-se aos alunos e alunas que em pequenos grupos, respondessem às questões da Ficha de registo de Opinião Nº 2 – Percepção dos/as alunos/as sobre a série “Morangos com Açúcar” . Constituíram-se seis grupos, quatro dos quais, formados, por rapazes e raparigas e os outros apenas por raparigas. A

opção pelo preenchimento em grupo, prendeu-se com o facto de a investigadora considerar que desta forma, o debate e discussão de ideias seriam mais enriquecedores. A formação de grupos mistos foi importante porque permite às/aos jovens compreender e respeitar as semelhanças e as diferenças entre rapazes e raparigas e promover o respeito mútuo.

3.6.2.3. Selecção das cenas da série “ Morangos com Açúcar”

Durante o mês de Janeiro, gravou-se diariamente a série “Morangos com Açúcar”, dado ter sido indicado como o programa mais visto, pela maioria dos/as alunos/as.

O procedimento adoptado foi o seguinte: sempre que era possível estar presente no horário de transmissão diária, assistia-se ao episódio daquele dia. Quando não se conseguia, procedeu-se à gravação do episódio em vídeo, e posteriormente visionado. Fez-se então uma primeira análise com vista à selecção dos episódios que poderiam servir os objectivos do nosso trabalho (mensagens de sexualidade e género implícitas nas séries destinadas a jovens).

Gravação:

Gravaram-se dez episódios em DVD (que posteriormente foram recodificados para um programa compatível com o software informático), a partir dos quais, foram seleccionadas as cenas a trabalhar no estudo.

Esta etapa do projecto contou com algumas dificuldades de índole informática que levaram algum tempo a ser ultrapassadas. Essas dificuldades, prenderam-se, sobretudo, com a regravação dos episódios do gravador vídeo (gravados em suporte de DVD) para um formato compatível com o software informático. Perante esta dificuldade e após muitas tentativas individuais no sentido da sua resolução, considerou-se importante pedir apoio técnico, que foi prestado por um técnico do Centro de Meios Audiovisuais (CEMEIA) da Escola Superior de Educação de Coimbra que se prontificou a ajudar de forma muito aberta e empenhada. Assim, foi necessário recorrer a um tipo de DVD específico (DVR – R, pois só com este tipo de DVD foi possível gravar num formato reconhecido pelo computador) e através do programa Nero Recover, foi possível gravar a série num formato que permitia trabalhar depois com o Windows Média Player.

Ultrapassada esta dificuldade, passou-se ao visionamento dos episódios regravados. Estes foram visionados várias vezes, no sentido de se poder seleccionar os excertos de cada episódio considerados mais pertinentes para o trabalho. Foi um trabalho muito moroso mas necessário a uma selecção criteriosa das cenas. Desta primeira análise, resultaram trinta e dois excertos de vários episódios. Estes excertos foram depois visionadas em reuniões de orientação de mestrado, tendo resultado a selecção de dez cenas que foram agrupadas em quatro conjuntos, de acordo com a temática principal: A - Relacionamentos (2 cenas: *Aurora e Mário*; *Fred e Joel*); B - Eles e elas (3 cenas: *Vanda e Dora*; *Just girl* ; *Conversa no 24*); C- Escola (3 cenas: *Alunos (as) e professora*; *Aula de Educação sexual*; *Professora Eunice*); D- Famílias (2 cenas: *Família de Madalena e Joel I*; *Família de Madalena e Joel II*; *Conversa Mãe e filha*). No processo de escolha das cenas e organização dos conjuntos, teve-se a preocupação de manter, em cada conjunto, um tempo de duração idêntico. Esta dificuldade ficou a dever-se ao facto de na organização de cada cena, algumas delas tiveram que ser reconstruídas, uma vez que na sua maioria, a mesma cena não passa seguida ao longo do episódio, o que nos levou a ter de “recortar” as várias sequências da cena e reconstruí-la.

Outra dificuldade técnica surgiu quando se pretendeu organizar a sequência das cenas de cada conjunto, em suporte de filme. Na tentativa de solucionar o problema, contactou-se a equipa de informática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, que de uma forma muito cooperante se disponibilizaram para auxiliar nesta tarefa.

Neste processo e por falta de experiência e de tempo, as gravações da televisão para vídeo ficaram com volume de som diferente, o que trouxe dificuldades acrescidas para o visionamento das cenas, pois algumas tornavam-se inaudíveis. O recurso, à utilização de colunas de som externas ao computador permitiu ultrapassar essas dificuldades, possibilitando uma melhor audição das cenas.

Durante a selecção das cenas, foi-se construindo a Ficha de Análise.

No sentido de determinar quais as cenas mais pertinentes para o desenvolvimento do trabalho com os/as alunos/as, recolher dados que permitissem melhorar a Ficha de Análise e perceber diferentes perspectivas no modo de ver a série “Morangos com Açúcar”, organizou-se uma Oficina de Trabalho com especialistas na temática.

3.6.2.4. Oficina de Trabalho com especialistas

Foram convidadas/os e estiveram presentes na Oficina de Trabalho (Anexo IV), especialistas na área da Educação para os *media*, das questões de Género e das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra; da área da Educação para a Saúde e Sexualidade, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra e do Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro; um professor da Escola EB 2,3 de Cantanhede, uma Professora da Escola Profissional da Figueira da Foz e uma colega de mestrado da FPCCSIDA - CAOJ Coimbra.

Três dias antes da realização da oficina de trabalho, optou-se por entregar, a cada um/a dos/as participantes na sessão, um DVD com os quatro grupos de cenas (“Relacionamentos”, “Elas e Eles”, “Escola”, e “Famílias”)¹⁷, a respectiva sinopse, e a Ficha de Análise, no sentido de tornar o processo mais célere e eficaz. Solicitou-se a todos/as que visionassem os quatro grupos de cenas mas, por uma questão de tornar o processo menos moroso, fizessem o preenchimento da grelha apenas para um dos conjuntos, previamente sugerido (na sugestão de análise das cenas de cada grupo, teve-se a preocupação de que fossem visionadas por, pelo menos uma das pessoas) e registassem as sugestões, quer no sentido do melhoramento da grelha de análise, quer na selecção das próprias cenas. As grelhas preenchidas foram entregues aquando da realização da oficina de trabalho.

A sessão decorreu na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, durante cerca de 90 minutos.

A sessão foi registada através de apontamentos escritos das principais ideias debatidas e que constam do Diário de Bordo. Todas as informações recolhidas foram alvo de análise, que serão descritas no capítulo seguinte.

Após a realização da sessão, procedeu-se a uma avaliação reflexiva, com a consequente sistematização através da análise SWOT¹⁸.

¹⁷ Os conjuntos 1,2 e 3 são constituídos por 2 cenas cada. O conjunto 4 é constituído por 4 cenas.

¹⁸ O termo **SWOT** é uma sigla oriunda do inglês, e é um acrónimo de Forças (**S**trengths), Fraquezas (**W**eaknesses), Oportunidades (**O**pportunities) e Ameaças (**T**hreats). É um sistema simples para posicionar ou verificar a posição estratégica da empresa no ambiente em questão. A técnica é creditada a Albert Humphrey, que liderou um projecto de pesquisa na Universidade de Stanford nas décadas de 1960 e 1970, usando dados da revista Fortune das 500 maiores corporações. Consultado no dia 8/02/09 em http://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%A1lise_SWOT

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> - Partilha de diferentes perspectivas na observação das cenas seleccionadas; - Aumento de conhecimentos em diferentes áreas do saber. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldade em moderar o debate no sentido de uma abordagem mais sequencial; - O tempo programado revelou-se escasso; - A quantidade de cenas propostas para o debate foi excessiva.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de aferir alguns pontos da grelha de análise e ajudar na selecção das cenas finais. 	<ul style="list-style-type: none"> - O registo da sessão poderá ter condicionado, até certa medida, a quantidade de informações recolhidas.

Depois da análise pormenorizada e detalhada das Fichas preenchidas pelos/as especialistas e do registo feito durante a sessão, foram seleccionadas em reunião da equipa que orienta o mestrado, apenas quatro das cenas inicialmente propostas. Esta opção prendeu-se com dois aspectos: o primeiro, por se considerar que no tempo disponível em sala de aula (45 minutos) não seria possível o visionamento de todas as cenas e em segundo lugar, por terem sido estas as mais discutidas na Oficina de Trabalho, dado o seu interesse e pertinência. Deste modo, foram seleccionadas as seguintes cenas: Cena 1 - Aurora e Mário; Cena 2 - Fred e Joel; Cena 3 - Vanda e Dora e cena 4 - Aula de Educação Sexual. A denominação de cada cena, permitiu facilitar a sua identificação. Assim, optou-se por designar três destas cenas pelo nome das personagens mais marcantes que nelas intervêm, mas em relação à 4ª cena (Aula de Educação Sexual), como existem vários intervenientes, optou-se por designá-la pela temática abordada.

3.6.3. Fase II – Fase de Intervenção

3.6.3.1. Sessão 3

A sessão número três (Anexo V), realizou-se em Maio de 2009.

Nesta sessão, os/as alunos/as, visionaram, as cenas seleccionadas da série “Morangos com Açúcar” e preencheram a Ficha de Análise (Anexo V- B).

No início da sessão, organizou-se a sala de modo a ser possível a constituição de 4 grupos. A opção de organizar a turma em quatro grupos, prendeu-se com o facto de

haver apenas 4 computadores disponíveis na sala e de serem também 4, as cenas a serem analisadas. No entanto, embora os/as alunos/as tivessem visionado a cena em conjunto, o preenchimento da Ficha de Análise foi feita individualmente.

Relativamente ao preenchimento da ficha, a cada aluno/a, foi distribuída juntamente com a mesma, uma Grelha de Apoio (Anexo V-D) com exemplos de características físicas e psicológicas, de modo a facultar um maior leque de opções para o preenchimento da categoria “características pessoais”. Para as restantes categorias, os exemplos encontravam-se inscritos na própria Ficha de Análise.

3.6.3.2. Sessão 4

A quarta sessão (Anexo VI), decorreu também em Maio.

Optou-se por dispor os/as alunos/as em grande grupo, de forma a possibilitar a discussão e partilha de opiniões.

A sessão decorreu em dois momentos: o primeiro momento, de carácter expositivo, projectou-se um PowerPoint (Anexo VI - B), com a finalidade de clarificar os conceitos de Sexualidade, Género e Estereótipos de género. Os/as alunos/as mostraram interesse e curiosidade e colocaram questões que foram esclarecidas; no segundo momento, utilizou-se a estratégia de *observação orientada* no sentido de os/as auxiliar a olharem as cenas de forma crítica e reflexiva. Para tal, começou por projectar-se todas as cenas, pedindo-se aos/às alunos/as que individualmente e em silêncio, tentassem identificar aspectos relacionados com mensagens de sexualidade e estereótipos de género nelas implícitas. Após esta primeira fase do visionamento, passaram-se as cenas individualmente e solicitou-se novamente aos/às alunos/as que as comentassem, indicando que situações relacionadas com sexualidade e estereótipos de género, eram possíveis de identificar em cada uma.

Perante alguma dificuldade apresentada na desconstrução das mensagens veiculadas, recorreu-se à estratégia de *observação orientada* em que a investigadora - formadora, foi chamando a atenção para as diferentes situações observadas recorrendo ao Guião de orientação da observação, proporcionando-lhes um olhar de forma mais atenta e crítica, reflectindo sobre as mensagens observadas. Os/as alunos/as foram bastante participativos, foram apresentando a sua análise, havendo lugar à discussão e partilha de opiniões.

Procedeu-se ao registo escrito da sessão no Diário de Bordo pela investigadora – formadora. Os dados recolhidos foram sujeitos a análise que será apresentada no capítulo seguinte.

Após a realização da sessão, procedeu-se a uma avaliação reflexiva, com a consequente sistematização através da análise SWOT.

Pontos fortes	Pontos fracos
<ul style="list-style-type: none"> - Possível proposta de trabalho com alunos/as sobre mensagens veiculadas em programas televisivos; - Diferente na abordagem da Educação sexual nas escolas; - Cooperação entre os/as alunos/as na partilha de opiniões e debate de ideias; 	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo disponível para a discussão de cada cena revelou-se escasso; - Os alunos menos participativos do que as alunas; - O registo áudio da sessão teria permitido uma a confirmação dos dados recolhidos por escrito.
Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer aos/às alunos/as ferramentas que lhes permitam ver e analisar as mensagens de sexualidade e género veiculadas em programas televisivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O registo da sessão sem recurso a áudio e/ou vídeo, poderá ter condicionado a quantidade de informações recolhidas.

3.7. Tratamento da informação

Após a recolha de dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos, de acordo com o tipo instrumentos e as questões constantes nesse/s instrumento/s.

Foram utilizados nesta investigação, dois métodos de tratamento de dados: método de estatística descritiva e o método de análise de conteúdo de tipo classificatório (Bardin, 1991; Estrela, 1984).

O método de estatística descritiva foi aplicado nos dados obtidos na Ficha de Registo de Opinião N° 1 e na Ficha de Registo de Opinião N° 2, especialmente os que resultaram de respostas fechadas, uma vez que esta técnica tem como finalidade representar de uma forma compreensível a informação contida nos dados (Guimarães & Cabral, 1997). Para a análise destes dados, utilizou-se o programa EXCEL, em virtude da quantidade de dados sujeitos a análise, apresentando-se os dados em tabelas de frequências, em que se expressa o n° de respostas para cada atributo considerado,

diagramas de barras e diagramas circulares, como forma de representar os dados distribuídos pelas diferentes categorias (Guimarães & Cabral, 1997).

Relativamente à análise de conteúdo, fez-se uma análise simplificada, em virtude dos dados disponíveis. Recorreu-se à *análise temática, com a* procura de unidades de significação ou evidências e posterior categorização, e ao método classificatório através do qual se procedeu à classificação dos elementos de significação contidos nas respostas (Bardin, 1991; Estrela, 1985). Esta técnica foi aplicada às respostas constantes da Ficha de análise e aos dados registados no Diário de Bordo.

Na opinião de Carmo & Ferreira (2008), a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das respostas, tendo como finalidade a interpretação dessas mesmas respostas.

Uma vez que as respostas obtidas não foram muito extensas, a análise de conteúdo das respostas consideradas mais pertinentes foi simplificada.

A forma como foram agrupadas, interpretadas e contabilizadas as respostas, está relacionada com o procedimento na recolha dos dados. Na Ficha de Registo de Opinião Nº 1, as respostas foram dadas individualmente, sendo possível, para algumas questões, apresentar os dados em função do sexo. Para outras, por se considerar não ser muito significativo para o estudo, a distinção da resposta em função do sexo, as respostas foram contabilizadas para a totalidade dos/as alunos/as. A nomenclatura utilizada para a codificação das Fichas foi: AFF/MX¹⁹

Em relação à Ficha de Registo de Opinião Nº 2, em virtude desta ter sido preenchida em grupo, as respostas foram apresentadas por grupo. Dos seis grupos, organizados, foram constituídos três grupos mistos, cuja designação²⁰ é: GM1; GM2; GM3 e três grupos femininos – GF4, GF5, GF6.

A Ficha de Análise foi preenchida individualmente por alunos (as) e as respostas classificadas como ACzF/MX²¹. No registo da 4ª sessão com alunos (as), no Diário de Bordo, a nomenclatura utilizada foi ASF/MX²².

Em relação aos/às especialistas, a designação utilizada foi: EFF/MX²³ para os dados da Ficha de Análise. Nos dados do Diário de Bordo relativos à Oficina de Trabalho com especialistas, o código utilizado foi EOF/MX²⁴.

¹⁹ (AFF/MX) A- aluno/a; F- Ficha; F/M – feminino/masculino; X - idade

²⁰ (GF/MX) : G- significa grupo; M/F – Misto ou Feminino e X- nº atribuído ao grupo.

²¹ (ACzF/MX) : A – Aluno/a; Cz- Nº cena visionada; F/M – Feminino ou Masculino; X – Nº atribuído ao/à aluno/a

²² (ASF/MX): A – aluno/a; S – Sessão; F/M – Feminino ou Masculino; X – idade

²³ (EFF/MX) E – Especialista; F – Ficha de análise; F/M- Feminino ou Masculino; X- Nº atribuído

²⁴ (EOF/MX) E – Especialistas; O – Oficina de Trabalho; F/M – Feminino ou Masculino; X – Nº atribuído

3.8. Fidelidade e Validade do estudo

Segundo Vieira (1999), qualquer estudo científico está exposto à crítica da comunidade científica, sempre pronta e atenta a exercer o seu poder de avaliar a qualidade do conhecimento que se vai produzindo. Independentemente do paradigma que esteja na base do trabalho científico, qualquer investigador/a deve ser capaz de demonstrar a "credibilidade das conclusões a que chega, a adequabilidade das respostas às questões que se propõe estudar e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o fazer", devendo ter consciência de que a garantia de fidelidade e validade do trabalho desenvolvido é essencial à credibilidade dos seus resultados (Vieira, 1999, p. 90).

3.8.1. Fidelidade

Na investigação qualitativa, a fidelidade diz respeito à "consistência", em que é privilegiado o estilo do investigador, o tipo de registo de análise dos dados e a interpretação que faz, a partir da reflexão sobre os dados que vai captando ao longo da investigação (Boavida & Amado, 2006).

Pode considerar-se a existência de dois tipos de fidelidade: a fidelidade interna, relacionada com uma possível replicação do estudo, isto é, a possibilidade de outro/a investigador/a, chegar a resultados idênticos, utilizando o mesmo método de recolha e análise dos dados (Carmo & Ferreira, 2008); e a fidelidade externa, que diz respeito à conformidade dos resultados obtidos por investigadores independentes, utilizando o mesmo método de recolha e análise dos dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Segundo Boavida & Amado (2006), para obter uma boa fidelidade é necessário executar um bom trabalho, tendo sempre presente que este só é conseguido se investigador possuir um bom registo de dados, para o qual será importante a preparação, a atenção, a memória e experiência. Os investigadores devem ser bastante completos na descrição do processo de investigação, de modo a que investigadores independentes possam repetir os mesmos procedimentos em contextos idênticos (Vieira, 1999).

De modo a garantir a fidelidade do estudo aqui apresentado, a investigadora formadora: i) determinou de forma criteriosa os conceitos, diferentes categorias de

análise e teorias presentes na base da sua definição, planificando, ajustando e validando os instrumentos utilizados no estudo; ii) descreveu de forma pormenorizada todos os procedimentos relativos ao desenvolvimento do estudo; iii) registou de forma criteriosa todos os dados recolhidos, procedendo à sua análise detalhada.

3.8.2. Validade

Segundo Boavida e Amado (2006, p.98), a *validade de uma investigação tem a ver com o grau de verdade, correcção e exactidão dos dados*, isto é, pretende confirmar se as descrições, explicações e interpretações feitas pelo/a investigador/a são credíveis e se é possível confirmar na investigação, as conclusões que aponta.

Podem considerar-se dois tipos de Validade, a validade interna e a validade externa.

Para Sá & Varela, (2004), validade é uma noção positivista, propondo que seja substituída, na vertente naturalista, pelos conceitos de *credibilidade*, correspondente à validade interna e de *transferibilidade*, correspondente à validade externa. A credibilidade (validade interna) de um estudo, pressupõe a correspondência entre os significados e os processos de construção desses mesmos significados por parte dos/as participantes tal como ocorrem, e a representação dessas “realidades” construída pelo/a investigador/a. Está relacionada, por um lado, com o facto das conclusões a que o/a investigador/a chega, serem sustentadas pelas observações e descrições efectuadas durante a investigação, e por outro, que os resultados obtidos traduzam a realidade estudada; a transferibilidade (validade externa), avalia o grau de aplicabilidade do estudo a novos contextos, tendo em conta as semelhanças e diferenças desses contextos, relativamente àquele em que decorreu o estudo (Sá & Varela, 2004).

Em relação ao estudo, procurou-se garantir a validade interna e externa: i) pelo estabelecimento de correspondência entre as categorias científicas determinadas e a realidade observada, à medida que foi recolhendo os dados; ii) manteve durante todo o processo, uma atitude de auto-reflexão, questionando e reavaliando continuamente os dados e as interpretações efectuadas; iii) comparando os resultados obtidos com a revisão da literatura efectuada; iv) utilizando técnicas não estruturadas para recolha de informações.

3.9. Aspectos éticos da investigação

Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.75), *em investigação, a ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados correctos ou incorrectos por determinado grupo*. Para estes autores, existem questões no âmbito da ética relativa à investigação qualitativa utilizando sujeitos humanos, que é necessário ter em consideração, designadamente, *o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos*.

De acordo com os princípios éticos definidos por Bogdan & Biklen²⁵ (1994), procurou-se assegurar os aspectos éticos da investigação ao garantir o anonimato dos/as alunos/as, uma vez que as fichas de opinião e a grelha de análise não eram nominais e todas as respostas às questões constantes nesses documentos e na sessão de trabalho em sala de aula, foram codificadas, de modo a garantir também confidencialidade das respostas. Os/as alunos/as foram informados/as no início da investigação, dos objectivos e da planificação tendo sido também solicitada a sua colaboração.

Procurou-se utilizar uma linguagem, clara, explícita e acessível a este nível etário, informar e esclarecer os/as alunos/as acerca dos objectivos das actividades que se pretendiam dinamizar e a investigadora mostrou-se sempre disponível para esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir. Por fim, os resultados foram apresentados e descritos de forma autêntica e exacta.

A investigadora, corrobora a opinião de que as questões éticas assumem diferentes formas ao longo das várias etapas de uma investigação qualitativa. Estas devem continuar presentes muito para além do período de trabalho de campo, constituindo uma obrigação duradoura do investigador para com as pessoas com as quais contactou (Bogdan & Biklen, 1994). Compromisso este assumindo desde o início desta investigação.

²⁵ Bogdan & Biklen (1994, p.75) apresentam alguns princípios éticos que, segundo eles, deverão estar presentes na investigação qualitativa: i) as identidades dos sujeitos devem ser protegidas (garantindo o anonimato e a confidencialidade); ii) os sujeitos devem ser tratados com respeito e de modo a obter a sua colaboração; iii) o investigador deve ser claro e explícito, aquando do momento de pedido de autorização, deve informar de todos os termos do acordo e respeitar o seu cumprimento até ao fim; iv) o investigador deve ser autêntico e exacto ao escrever os resultados.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, serão apresentados os dados da investigação, a análise e discussão dos resultados, no sentido de perceber a relação dos/as jovens com a televisão e a perspectiva relativamente às mensagens veiculadas pelos programas especialmente destinados a esta faixa etária, especificamente a série “Morangos com Açúcar”.

Neste sentido, os dados serão apresentados de acordo com as duas fases do trabalho:

Fase I – Fase de Diagnóstico - será feita a caracterização da amostra do estudo (4.1.1); apresentados os resultados sobre os hábitos e contextos em que os/as jovens vêem televisão (4.1.2.), a percepção dos/as alunos/as relativamente à série “Morangos com Açúcar” (4.1.3) e a perspectiva dos/as especialistas relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas na série “Morangos com Açúcar (4.1.4).

Fase II – Fase de Intervenção – será apresentada a perspectiva dos/as alunos/as relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas nas cenas da referida série que foram visionadas (4.2.1.) e o resultado da sessão de intervenção propriamente dita (4.2.2.).

4.1. Fase I – Diagnóstico

4.1.1. Caracterização da amostra

A partir da análise dos dados inscritos na ficha de caracterização da turma²⁶, disponibilizada pela Directora de Turma, foi possível fazer uma descrição sumária dos/as alunos/as que constituem a amostra, nomeadamente no que diz respeito à média de idades, percentagem de elementos do sexo feminino e masculino, nível sócio – económico e rendimento escolar. Assim, a amostra é constituída por 18 alunos/as com uma média de idades de 14 anos, idade típica para adolescentes que frequentam o 9º ano, sem retenções.

²⁶ Ficha disponibilizada pela Directora de Turma onde constam os seguintes dados: Nome; N.º; idade; Residência; E. Educação(parentesco); Profissão do(a) E. Educação; Repetências; Tipo de apoios Educativos ; Disciplinas com mais negativas; Problemas de saúde.

Relativamente ao sexo, 13 alunos/as são do sexo feminino (72%) e 5 do sexo masculino (28%). Desta forma, podemos considerar que relativamente a este dado, a amostra não é homogénea, uma vez que o número de alunas é superior ao dobro do número de alunos (Quadro 1).

O nível socioeconómico dos/as alunos/as é considerado médio – baixo, uma vez que quase metade (N=7), usufruem de apoio social escolar de escalão A ou B. No que respeita à profissão dos/as Encarregados/as de Educação (Pai / Mãe ou outro), constata-se que na sua maioria, desempenham profissões de prestação de serviços. Uma das alunas reside num lar de jovens, mas os restantes habitam com os pais e/ou mães. Quanto ao local da sua residência, 13 destes/as alunos/as moram fora da cidade, recorrendo aos transportes públicos para se deslocarem para a escola e regressarem a casa.

Quadro1 - Caracterização dos/as alunos/as quanto às variáveis sócio-demográficas (idade e sexo)

Variáveis sócio - demográficas		Nº Alunos (as) N= 18	%
Sexo	Feminino	13	72%
	Masculino	5	28%
Idade	13 Anos	3	17%
	14 Anos	12	67%
	15 Anos	2	11%
	16 Anos	1	5%

Em relação ao seu rendimento escolar, pode concluir-se a partir da análise da referida ficha, que na generalidade possuem um rendimento escolar médio – baixo, tendo quatro deles, sido alvo de retenções ao longo do seu percurso escolar e nove transitaram para o 9ºano de escolaridade, referenciados com dificuldades em vários domínios (problemas de aprendizagem, fala, linguagem, memória visual, atenção/concentração), estando no presente ano lectivo a beneficiar de apoio pedagógico em várias áreas de aprendizagem.

De salientar nesta Turma, uma característica destes/as alunos/as referida pela Directora de turma em conversa informal. Segundo a mesma, *os/as alunos/as não sendo brilhantes em termos de resultados positivos ao nível do seu rendimento escolar, são excelentes pessoas na sua relação com os outros e na sua capacidade de entreatajuda*, o que se veio a confirmar na colaboração que deram a este projecto.

4.1.2. Hábitos e Modos de ver televisão

Embora a turma seja constituída por 18 alunos/as, apenas 17 estiveram presentes e preencheram a Ficha de Registo de Opinião N° 1 (sessão 1).

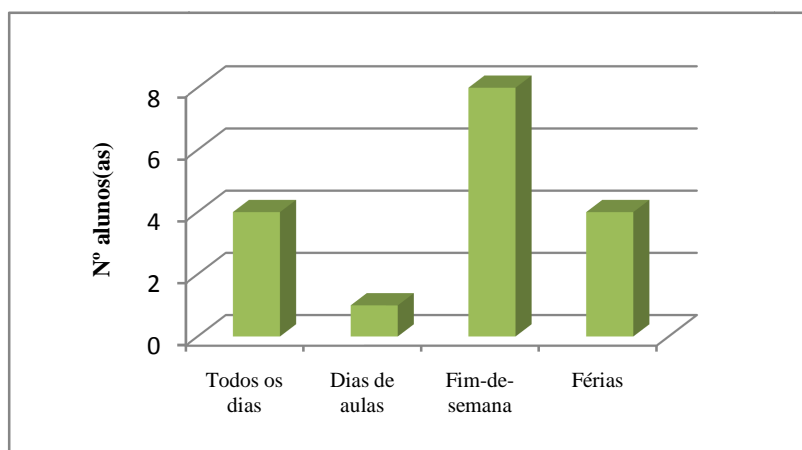
4.1.2.1. Gosto em ver televisão

Relativamente à primeira questão, pretendia-se saber se os/as alunos/as gostavam de ver televisão. Da análise das respostas dadas, constatou-se que dos/as 17 alunos/as, N=16, *gostam de ver televisão* e apenas N=1 refere gostar *mais ou menos*.

4.1.2.2. Período/s em que vêm mais televisão

No que respeita ao número de horas e períodos em que vêm mais televisão, constatou-se, que a maioria dos/as alunos/as refere ver televisão todos os dias, mas é ao fim de semana e nas férias que dedicam mais tempo em frente ao televisor (Gráfico 1). Este dado parece justificar-se com o facto de nestes períodos, os/as jovens permanecerem mais tempo em casa. Durante a semana, o tempo que dedicam a ver televisão é menor, uma vez que, para além de chegarem a casa ao final do dia, a maioria dos/as alunos/as têm ainda outras tarefas escolares para cumprir, restando menos tempo para se dedicarem a actividades de lazer, tais como, ver televisão.

Gráfico 1 – Períodos em que vêm mais televisão



4.1.2.3. N° de horas que vêm televisão durante a semana e ao fim de semana

A maioria (N = 12) dos/as alunos/as afirma ver televisão entre 1-2h durante a semana, enquanto ao fim de semana o tempo médio dispendido aumenta para 3 - 4 horas (Quadro 2).

Quadro 2 – N° de horas em que vêm televisão durante a semana e ao fim-de-semana

N° Horas		Menos de 1h	1-2h	2-3	3-4	Mais de 4h
Dias						
Durante a semana	N° de alunos (as)	4	9	4	0	0
Fim-de-semana		2	2	1	8	4

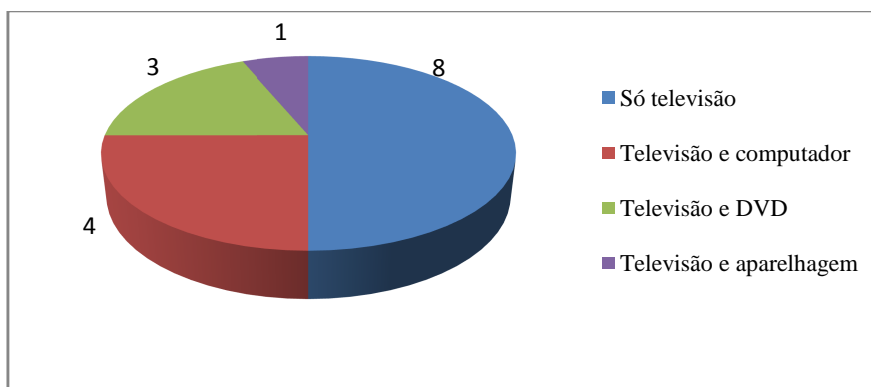
4.1.2.4. Controlo de pessoas adultas em relação ao número de horas que vêm televisão

Praticamente todos/as os/as alunos/as (N=16), afirmam não haver qualquer controlo por parte de adultos, sobre o tempo que passam em frente ao televisor, o que permite constatar que a maioria destes jovens, gerem mais ou menos autonomamente quer o tempo, quer o tipo de programas que visionam.

4.1.2.5. Televisão e/ou outro equipamento no quarto

Relativamente à existência de televisão no quarto (Gráfico 2), N=4 referem não ter, enquanto os restantes, N=13 dizem possuir televisão no seu quarto. Destes, N=5 possuem apenas televisão e os restantes N=8 possuem, para além da televisão, computador (N=4), DVD (N=3) e aparelhagem de música (N=1).

Gráfico 2 – N° de alunos/as que possuem televisão e/ou outros equipamentos no quarto



4.1.2.6. Local onde habitualmente vêem televisão

Em relação ao local onde habitualmente vêem televisão, os/as alunos/as repartem-se por vários espaços, mas maioritariamente (N= 13), vêem televisão no quarto e na sala. Quando questionados se vêem televisão, sozinhos ou acompanhados, a maioria refere que vê sozinho/a ou com o/a pai/mãe, irmãos/ãs mais velhos/as.

4.1.2.7. Hábito de conversar sobre programas preferidos

Pretendia-se saber, também, se têm o hábito de conversar sobre os conteúdos dos programas que habitualmente vêem. Constatou-se que a maioria dos/as alunos/as (N=15) indica que costuma conversar sobre os seus programas preferidos, e de entre as pessoas com quem costumam conversar, N=13, referem conversar só com os amigos/as mais velhos/as, N=6, dizem fazê-lo com irmãos/ãs mais velhos/as e apenas N=2, referem que conversam com, pai, mãe ou ambos.

Em relação aos/às professores/as, um dado que interessava analisar, na medida em que se poderia tirar alguma ilação sobre a utilização dos *media* na escola, nenhum/a aluno/a refere conversar com professores/as (Quadro 3). Tal como constata Tavares (2004), dos/as alunos/as da amostra do seu estudo, a maioria refere que conversam sobre os seus programas preferidos com amigos/as, irmãos/ãs, pais/mães e nunca com os/as professores/as.

Quadro 3- Pessoas com quem costumam conversar sobre os programas preferidos

	Nº alunos/as
Amigos/as mais velhos/as	13
Com irmãos/ãs e Amigos/as mais velhos/as	6
Pai, mãe e/ou ambos	3
Professoras/professores	0

4.1.2.8. Preferência quanto ao tipo/s de programa/s mais visionado/s

- **Tipo de programa/s preferido/s**

Relativamente a esta questão, considerou-se importante distinguir as respostas dadas por alunas (Quadro 4A) e as respostas dadas por alunos (Quadro 4B), uma vez que alguns estudos, têm vindo a mostrar que rapazes e raparigas têm preferências diferentes quanto ao tipo de programas televisivos. Deste modo, os resultados do Quadro 4 A, permitem concluir que as raparigas (N=13), preferem em primeiro lugar as séries (telenovelas, séries juvenis...), seguidas das séries de ficção.

Quadro 4 A- Tipo de programas preferidos pelas alunas

Sexo F			
Tipo de programas	Nº alunas	Tipo de programas	Nº alunas
Séries (telenovelas, séries juvenis...)	11	Programas culturais	2
Séries de ficção (CSI...)	10	Anúncios	2
Desenhos animados	8	Noticiários	1
MTV	5	Documentários	1
Programas musicais	4	Programas desportivos	0
Programas recreativos (concursos)	4		

Em relação ao tipo de programas preferidos por rapazes, podemos observar no Quadro 4 B que a totalidade dos alunos da turma (N=5), elege em primeiro lugar os programas desportivos, seguidos das séries (telenovelas, séries juvenis...) e dos filmes de acção.

Quadro 4B - Tipo de programas preferidos pelos alunos

Sexo M			
Tipo de programas	Nº alunos	Tipo de programas	Nº alunos
Programas desportivos	5	Programas culturais	1
Séries (telenovelas, séries juvenis)	3	Noticiários	1
Filmes de acção	3	Documentários	0
Programas musicais	2	Programas recreativos (concursos)	0
Desenhos animados	2	Anúncios	0
MTV	2		

Da análise dos quadros 4A e 4 B pode concluir-se que nas primeiras opções de cada um dos grupos, as telenovelas surgem como um dos programas mais visto.

- **Programa/s que mais vêem e/ou gostam de ver**

Em relação ao programa ou programas que mais gostam de ver, a série “Morangos com Açúcar” é um dos programas preferidos quer por alunas (Gráfico 3A), quer por alunos (Gráfico 3B). No entanto, pode observar-se que entre as alunas este é o programa mais visionado, enquanto os rapazes elegem em primeiro lugar os programas desportivos, logo seguidos desta série.

Gráfico 3A – Programas mais visto pela maioria das alunas

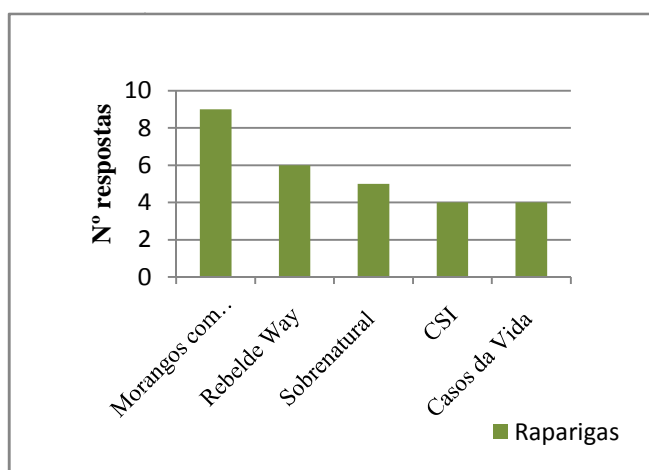
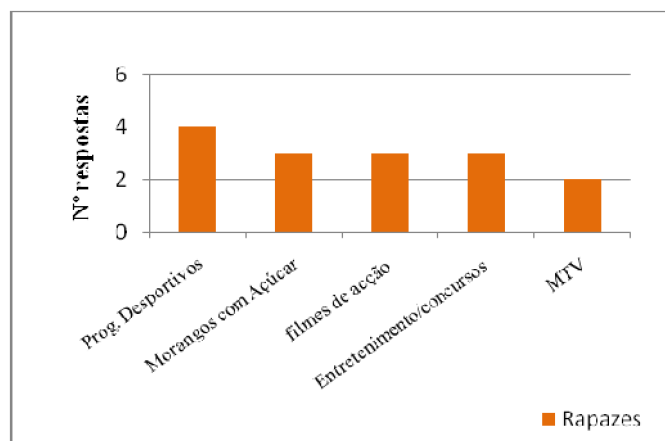


Gráfico 3B – Programas mais visto pela maioria dos alunos



Sintetizando, pode dizer-se que: a maioria dos/as alunos/as gosta de ver televisão e possuem televisão no seu quarto; na generalidade, o/a pai/mãe ou outros adultos, não conhecem o conteúdo dos programas que habitualmente vêem; referem conversar sobre os seus programas preferidos, especialmente com amigos/as ou irmão/ãs mais velhos/as, poucos conversam com pai/mãe e nenhum refere conversar com professores/as. Estes resultados são apoiados pelas conclusões de outros estudos, nomeadamente, Pinto

(2000); Matos (2006) e Carrilho (2008); as alunas elegem as séries, como o tipo de programa preferido, enquanto os alunos preferem os programas desportivos. No entanto, na totalidade dos alunos e alunas da turma, a telenovela “ Morangos com Açúcar” reúne maior consenso, tendo sido, por isso, seleccionada para trabalhar a temática em estudo (Gustavo & Cheta, 2006; Pereira, 2006; Carrilho, 2008).

4.1.3. Percepção dos/as alunos/as sobre a série “Morangos com Açúcar”

Os dados recolhidos dizem respeito à Ficha de Registo de Opinião N° 2 – Percepção dos/as alunos/as sobre “Morangos com Açúcar”. Como se pretendia proporcionar aos/às alunos/as a partilha de opiniões, decidiu-se propor o seu preenchimento em pequenos grupos. Para tal, organizaram-se seis grupos, com 3 elementos cada, como já se referiu (vide 3.7). Em virtude do número de alunos ser bastante inferior ao número de alunas, optou-se constituir 3 grupos mistos e 3 grupos exclusivamente femininos.

A designação dos grupos é a seguinte (descrita no ponto 3.7): GM1, GM2; GM3 – Grupos mistos e GF4, GF5 e GF6 – grupos femininos.

4.1.3.1. Quem vê a série

A totalidade dos grupos (N=6), considera que esta série é visionada tanto por rapazes como por raparigas.

4.1.3.2. O que mais gostam na série

Todos os grupos referem que gostam da série “Morangos com Açúcar”, nomeadamente, porque aborda temas que dizem respeito ao quotidiano dos/as jovens (N=6), é divertido (N=5), apresenta músicas de que gostam (N=5) e é actual (N=5), entre outros, tal como se pode observar no Quadro 5.

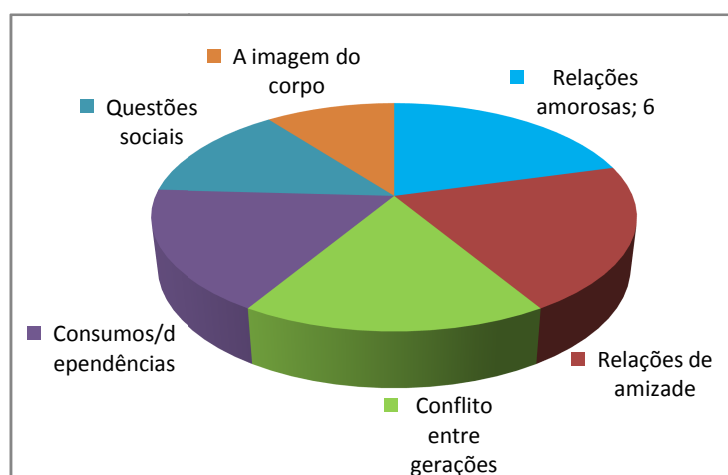
Quadro 5- Características do programa que justificam a preferência dos/as alunos/as

Gostam no programa porque...	N (6 grupos)
Aborda temas que dizem ao quotidiano dos jovens	6
É divertido	5
Apresenta músicas que gosto	5
É actual	5
Foca assuntos do dia-a-dia	4
Aborda as questões da sexualidade dos jovens	4
Aborda questões sociais	4
Tem acção e aventura	4
Os actores e/ou actrizes são interessantes	3
Aumenta o meu conhecimento sobre vários assuntos	3
Posso conhecer as tendências da moda	2
É emocionante	1

4.1.3.3. Temáticas mais frequentes

Em relação às temáticas mais frequentes, todos os grupos consideram que as *relações amorosas* e as *relações de amizade* são as que estão mais presentes, mas também referem o *conflito entre as várias gerações* e os *consumos/dependências* (Gráfico 4).

Gráfico 4 - Temáticas principais da série “ Morangos com Açúcar”



4.1.3.4. Características das personagens principais

Quanto às características das personagens principais, todos os grupos referem que tanto os homens como as mulheres são habitualmente personagens principais. As características mais salientes para as personagens masculinas e para as personagens

femininas são *bonitas/os, jovens, de pele branca, magros/a, e de classe social média – alta* (Quadro 6).

Quadro 6- Características das personagens principais

Personagem Masculina		Personagem Feminina	
Características	Nº respostas (grupo)	Características	Nº respostas (grupo)
Pele Branca	6	Pele Branca	6
Magro	6	Jovem	6
Jovem	6	Bonita	6
Fisicamente forte	6	Magra	6
Bonito	5	Passiva	6
Passivo	5	Pacífica	5
Pacífico	5	Bem vestida	4
Bem vestido	4	Fisicamente pouco forte	5
Classe sócia média - alta	4	Classe social média -alta	5

4.1.3.5. Papéis atribuídos a rapazes e raparigas

Relativamente aos papéis atribuídos a rapazes e raparigas, 5 grupos, consideram que os papéis atribuídos a personagens masculinas são diferentes dos atribuídos às personagens femininas, sendo que as raparigas desempenham papéis de *trabalhadoras, estudiosas e responsáveis*, enquanto os rapazes são mais *competitivos, rebeldes e agressivos* nos papéis que desempenham (Quadro 7).

Quadro 7 – Papéis atribuídos às personagens femininas e masculinas

Papéis atribuídos	Personagens femininas		Personagens masculinas	
	Personagens femininas		Personagens masculinas	
Papéis atribuídos às personagens femininas e masculinas	Trabalhadoras	Estudiosas	Responsáveis	Sentimentalistas
			Competitivos	Rebeldes
			Agressivos	Independentes

4.1.3.6. Personagens que mais gostam/admiram

As características que mais gostam e/ou admiram nas personagens, são as que estão relacionadas com a *aparência física*, com os *comportamentos e atitudes*, e no *relacionamento com os/as outros/as*, nomeadamente na forma de lidar com os pais e/ou com as raparigas (caso dos rapazes). Constata-se que a maioria dos grupos referiu maioritariamente características de personagens femininas. O facto de não ter sido referido o nome de qualquer personagem masculina, poderá estar relacionado com a

constituição dos grupos de trabalho, uma vez que ou são femininos ou mistos, o que se traduz numa maior representatividade feminina, pode ter condicionado as respostas.

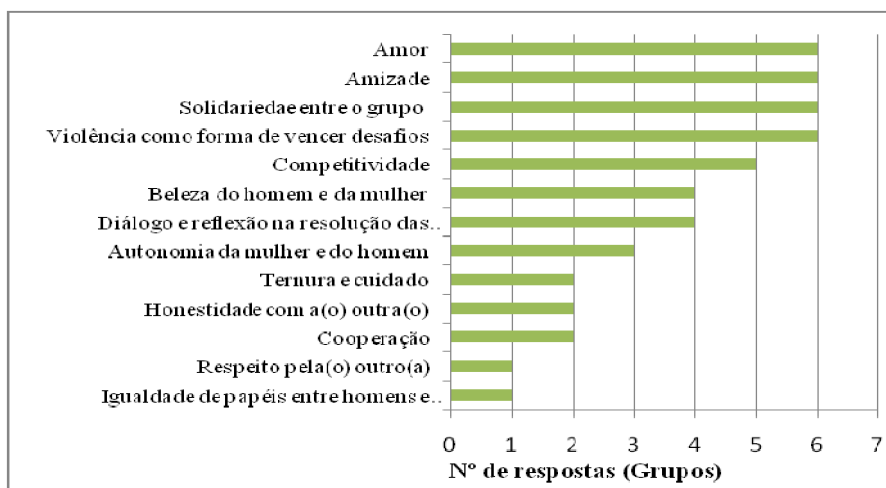
Quadro 8 - Características da/s personagem/s que mais admiram e/ou com a/s qual/ais se identificam

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo
Características da (s) personagem (s) que mais gostam e/ou se identificam	Aparência física	Vestem-se bem, elegantes e bonitas Usam acessórios de determinadas marcas	<i>Pela forma de vestir (GM3); Moda pessoal (GM3); A Filipa porque se veste melhor (GF5); A Filipa ...gosta de se arranjar bem (GM2); A Filipa, porque é elegante (GF6); Beatriz... bonita (GF4); A maneira de vestir, os penteados e os adereços (GF5); coisas da moda foram tiradas dos MCA (GM3)</i>
	Comportamentos/ atitudes	São trabalhadoras, responsáveis, sinceras, simpáticas, e honestas Autónomas	<i>Filipa ...gosta de trabalhar e é responsável (GM3); (GF5); Porque é simpática, sincera, honesta (GF4); A Beatriz, porque já é uma mulherzinha, pensa pela sua própria cabeça, é simpática (GF6);</i>
	Relacionamentos	Forma de lidar com as raparigas e/ou com os pais	<i>Problemas de relacionamento (GM2); Os rapazes, na forma de lidar com as raparigas (GF6); Alguns jovens, na forma de lidar com os pais (GF5)</i>

4.1.3.7. Principais valores veiculados na série

Todos os grupos consideram que os principais valores veiculados na série “Morangos com Açúcar” são o *amor*, a *amizade*, a *solidariedade entre o grupo* e a *violência como forma de vencer desafios*.

Gráfico 5 – Tipo de valores veiculados na série, segundo os grupos



4.1.3.8. Valores veiculados por personagens femininas e masculinas

A maioria dos grupos (N=5) considera que os valores veiculados pelas personagens masculinas são diferentes dos veiculados pelas personagens femininas, sendo que estas estão mais associadas a valores como *responsabilidade*, *honestidade*, *sinceridade*, enquanto às personagens masculinas, atribuem os valores como a *agressividade*, *irresponsabilidade* e *vaidade* (Quadro 9).

Quadro 9- Justificação apresentada pelos (as) alunos (as) para a diferença entre rapazes e raparigas quanto aos valores veiculados

	Personagens femininas	Personagens masculinas
Diferença entre raparigas e rapazes quanto aos valores veiculados	Honestidade (GF5; GF4) Passividade (GF6) Sinceridade (GM1) Realistas (GM3) Estudiosas (GF4)	Agressividade (GF4) Atiradiços (GF5) Descontracção (GF6) Vaidade (GF4)

Em síntese, pode constatar-se que a maioria dos alunos e alunas vê a série “Morangos com Açúcar”, porque, entre outros temas, *aborda as questões do quotidiano dos/as jovens*, as *relações amorosas* e as *relações de amizade* (Pereira, 2006; Gustavo & Cheta, 2006); as personagens principais masculinas são *jovens*, de *pele branca*, *magros* e *fisicamente fortes* enquanto as personagens femininas são essencialmente, *jovens*, de *pele branca*, *pouco fortes fisicamente* e *bonitas*, o que parece indicar modelos ideais aceites como tal na sociedade actual (Borges, 2007); a *aparência física* e os *relacionamentos* são os aspectos com os quais mais se identificam e admiram nas personagens, o que pode traduzir *a importância da imagem* e a sua implicação nos relacionamentos com os/as outros/as; a maioria dos grupos, atribuem às personagens femininas, papéis como, *trabalhadoras*, *estudiosas* e *responsáveis*, enquanto os rapazes são mais *competitivos*, *rebeldes* e *agressivos*; os valores veiculados são essencialmente o *amor* e a *amizade*, associando aos rapazes, também a *agressividade*, a *vaidade* e a *superioridade*, enquanto às raparigas associam a *exigência* a *honestidade* e a *responsabilidade*. Estes resultados estão de acordo com outros autores, nomeadamente, Amâncio (1994); Saavedra (2004); Quadrado & Ribeiro (2008).

4.1.4. Contributo dos/as especialistas, relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas na série “Morangos com Açúcar”

Considerando os dados obtidos na Ficha de Análise caracteriza-se, no ponto 4.1.4.1., a perspectiva de especialistas, relativamente às mensagens de sexualidade e género nas cenas de “Morangos com Açúcar”. No ponto 4.1.4.2., pretende compreender-se o conteúdo dessas mensagens, de modo mais pormenorizado, no sentido de recolher dados que auxiliem a desconstruir, com os/as alunos/as em sala de aula, as mensagens implícitas nas cenas.

De modo a garantir a o anonimato dos/as participantes, foram criados códigos apenas identificados pela investigadora. Assim, relativamente aos/as especialistas, foi utilizado o código EFF/MX, para a análise dos dados da Ficha e o código EOF/MX, para os dados da Oficina de trabalho registados no Diário de Bordo (vide 3.7).

4.1.4.1. Resultados das Fichas de Análise preenchidas pelos/as especialistas

Neste ponto, serão analisadas, para cada cena, as respostas dadas pelos/as especialistas, nomeadamente, quanto às categorias: características pessoais, relações interpessoais, valores veiculados, forma de comunicação e tema/s central/ais na cena observada.

A) Cena 1 – Aurora e Mário

No Quadro 10, podem observar-se as características pessoais atribuídas pelos/as especialistas às personagens desta cena. No retrato físico da personagem feminina, consideram, como características mais evidentes, ser *adolescente*, de *pele branca*, *bonita*, *bem-feita*, e com *vestuário simples e actual*. A personagem masculina é também *adolescente*, *maduro* e de *pele branca*, com *vestuário também actual* e com *piercing*. Quanto ao retrato psicológico, enquanto a personagem feminina é caracterizada, entre outros, como *desconfiada*, *defensiva*, *instável* e *apaixonada*, a personagem masculina é vista como *sedutor*, *dominador* e *conquistador*.

Segundo os/as especialistas, os valores veiculados nesta cena, são o *amor* e a *afirmação da identidade*. No que diz respeito especificamente à personagem masculina (Mário), consideram que veicula também *a iniciativa, o poder*. No caso da personagem feminina (Aurora), referem ainda a *submissão*.

Quadro 10 - Características pessoais das personagens

Cena 1 – Aurora e Mário			
		Aurora	Mário
Características pessoais	Retrato Físico	Adolescente, Estatura média, Pele branca, Bonita, bem-feita t- shirt cor-de-rosa, casaco de ganga, Cinto branco, carteira e calçado preto	Adolescente Maduro, Alto, pele branca, sweatshirt vermelha estampada, calças de ganga, dois brincos, e piercing na face, Cabelo curto, alto, bem constituído
	Retrato Psicológico	Desconfiada Defensiva, Reactiva, Instável, Apaixonada Independente, Impulsiva	Sedutor Dominador Conquistador Calculista, /estratega Manipulador Insistente, Autoritário
Valores veiculados	Retrato valorativo	Amor – Submissão – Independência – Afirmção da identidade	Amor – iniciativa – poder – realização pessoal – afirmação – conciliação

Relativamente às relações interpessoais observadas, constata-se nesta cena a existência de uma relação inter-pares de cariz *afectiva /sexual*, traduzida numa relação de namoro entre a personagem masculina (Mário) e a personagem feminina (Aurora).

Quadro 11 – Tipo/s de relação/ões interpessoais observadas entre as personagens

Cena 1 – Aurora e Mário	
	Na relação inter-pares
Relações interpessoais	Afectiva/Sexual Namoro Afirmção de identidade

Quanto à forma de comunicação entre as personagens, os/as especialistas, consideram que recorrem frequentemente à *gíria (à vontade do freguês, pica, não stresses, esquemas...)*, e de alguma forma com características de agressividade, por parte de ambas as personagens.

No caso da personagem masculina, consideram também que esta utiliza uma forma de *linguagem apelativa*, recorrendo a estereótipos para caracterizar a personagem feminina *modelo favorita, princesa, musa, mor, mulher que mais amo....*”

As/os especialistas observam também a existência de um caso de verbalização incorrecta: *deixa-me eu explicar*.

Quadro 12 - Formas de comunicação e tipo de linguagem utilizada pelas personagens

Cena 1 – Aurora e Mário	
	Por ambas as personagens
Comunicação e tipo de linguagem utilizada	Gíria Recurso a estereótipos Agressiva Impositiva

Como temática/s central/ais desta cena (Quadro 13), consideram as questões relacionadas com a *sexualidade*, e a *afirmação da própria identidade* dos/as jovens, bem como, as *relações interpessoais*. Para além destas temáticas, salientam também a *arte e a pintura* na exposição do nu feminino, que é exposta como um objecto de desejo e posse, o que traduz, um estereótipo de género na arte, como refere (EFM2) observa-se *uma forma de voyerismo masculino, em que aparece a mulher desnudada, exposta, olhada, objecto de desejo e posse*)

Quadro 13 – Temática/s central/ais

Cena 1 – Aurora e Mário		
	Sexualidade	Relações interpessoais
Temas centrais	Afectos Namoro Relação sexual Afirmção da identidade sexual	Relação Amorosa

B) Cena 2 – Fred e Joel

No que diz respeito à caracterização do retrato físico de cada personagem, pode-se constatar que ambos são *adolescentes, de altura média, magra/o e de pele branca e lisa*.

Quanto às características psicológicas, a personagem feminina é caracterizada como: *delicada, atenciosa, dependente, insegura, submissa*, enquanto a personagem

masculina, é caracterizada como sendo, *simpático, descontraído, alegre, atencioso, confiante e verdadeiro*.

Quadro 14 - Características pessoais das personagens

Cena 2 – Fred e Joel			
	Fred		Joel
Características pessoais	Retrato Físico	Adolescente, Estatura média Magra Pele branca Bonita, delicada	Adolescente, Estatura média, Pele branca, Cabelo castanho comprido
	Retrato Psicológico	Delicada, atenciosa, dependente, insegura, desconfiada, infantil; submissa, ciumenta, sisuda, sofredora	Simpático, descontraído, alegre, atencioso, confiante, directo, verdadeiro, reconhece os erros Alegre, simpático, extrovertido, dominador, gabarola, trocista
Valores veiculados	Retrato valorativo	Amor Sacrifício Submissão Desejo de agradar ao sexo oposto	Amor Honestidade Verdade Iniciativa Insensibilidade

As relações interpessoais observadas entre as personagens, pelos/as especialistas são essencialmente as *relações de amor* (Quadro 15).

Quadro 15 – Tipo/s de relação/ões interpessoais observadas entre as personagens

Cena 2 – Fred e Joel	
	Na relação inter-pares
Relações interpessoais	Namoro Afectiva/sexual Competição em relação à imagem

Quanto aos valores veiculados pelas personagens, os/as especialistas, consideram ser o *Amor*. Consideram que na personagem feminina estão presentes o valor da *submissão* e do *sacrifício* como desejo de agradar ao sexo oposto. Em relação à personagem masculina, consideram que esta veicula, para além do amor, a *honestidade*.

O tipo de linguagem utilizada (Quadro 16) é a *linguagem corrente* com recurso à *gíria* mas de uma forma atenciosa e verdadeira.

Quadro 16 - Forma de comunicação e tipo de linguagem utilizada pelas personagens

Cena 2 – Fred e Joel	
	Por ambas as personagens
Comunicação e tipo de linguagem utilizada	Atenciosa Verdadeira Corrente com gíria

Como temática/s central/ais desta cena (Quadro 17), consideram que estão presentes as questões relacionadas com a *sexualidade*, e a *afirmação da própria identidade* dos/as jovens. Consideram que está implícitos estereótipos de género no sentido em que, é passada a ideia de que as raparigas para se sentirem bem, têm, por um lado, que agradar ao namorado e por outro, que essa forma de agradar está relacionada com a sua aparência, nomeadamente com a sua comparação em relação às miúdas da revista que representam a miúda ideal.

Quadro 17- Temática/s central/ais

Cena 2 – Fred e Joel			
	Sexualidade	Identidade individual	Outras
Temas centrais	Afectos Namoro Descoberta/adaptação ao outro/a	A aparência como forma de agradar ao outro	Decoração dos espaços, associada à rapariga e ao rapaz Submissão

C) Cena 3 – Vanda e Dora /Jimmy e António

Relativamente ao retrato físico das personagens, salienta-se o facto de se atribuir às personagens femininas os termos *desleixada* e *exuberante* (Dora) e *bonita*, *arrojada*, *sexy* (Vanda). Os rapazes, são caracterizados como sendo *magros* e de *cabelo curto*, com *roupas simples e modernas*.

Em relação ao retrato psicológico, de uma maneira geral, as raparigas são descritas como *arrojadas*, *provocadoras*, *convencidas* enquanto aos rapazes são atribuídos características como *insinuosos* e *vulgares*.

Os principais valores veiculados são, segundo as/os especialistas, a *afirmação da identidade*, a *beleza*, e a *sedução e erotismo*. Tal como reforça EFF5, *futilidades ligadas à aparência, à sedução e ao erotismo – os estereótipos de género são reproduzidos claramente* (Quadro 18).

Quadro 18 - Características pessoais das personagens

Cena 3 – Vanda e Dora /Jimmy e António			
	Personagens femininas (Vanda e Dora)	Personagens masculinas (Jimmy e António)	
Características pessoais	Retrato Físico	Dora – desleixada, exuberante; roupa simples “redonda” Vanda – bonita, arrojada, senhoril, pintada; Magra, sexy, vistosa.	Jimmy – magro, cabelo louro espetado com gel; roupas simples e modernas. António – magro, moreno, cabelo curto, estilo militar
	Retrato Psicológico	Dora – arrojada, divertida; extrovertida provocadora. Vanda – convencida, segura de si, ofensiva fútil.	Jimmy e António – insinuados, vulgares
Valores veiculados	Retrato valorativo	Afirmação da identidade Beleza Autonomia Sedução /erotismo	

Quanto às relações interpessoais observadas na cena (Quadro 19), são essencialmente, as relações de *insinuação*, *provocação* e *competição sexual*.

Quadro 19 – Tipo/s de relação/ões interpessoais observadas

Cena 3 – Vanda e Dora /Jimmy e António	
	Na relação inter-pares
Relações interpessoais	Insinuação Provocação Competição sexual Sedução

O tipo de linguagem utilizada pelas personagens é fundamentalmente a *gíria*, com recurso, por vezes a alguma *agressividade* (Quadro 20).

Quadro 20 - Forma de comunicação e tipo de linguagem utilizada pelas personagens

Cena 3 – Vanda e Dora /Jimmy e António	
	Por todas as personagens
Comunicação e tipo de linguagem utilizada	Gíria Insinuante Agressiva Desrespeitosa

A/s temáticas/s central/ais (Quadro 21) desta cena, estão relacionadas com a *sexualidade* na atitude de provocação de cariz sexual, quer das raparigas quer dos rapazes. Também se observam as relações interpessoais estando implícita a *relação de atracção sexual* com a intenção da conquista do outro, além de outras temáticas como a *aparência* uma das principais preocupações da adolescência como *forma de agradar ao outro*.

Quadro 21 – Temática/s central/ais

Cena 3 – Vanda e Dora /Jimmy e António				
	Sexualidade	Relações interpessoais	Identidade sexual	Outras
Temas centrais	Provocação Atracção sexual	Relação centrada nas questões da atracção sexual e da conquista do sexo oposto	Culto do corpo (imagem estilizada) com objectivo de agradar ao sexo oposto	Principais preocupações da adolescência: namoro, aparência, conquista de cariz sexual

As relações ineter-pares observadas na cena, são, nas relações entre rapazes, entre raparigas e entre ambos os sexos, sempre centradas nas questões da *atracção sexual* e da *conquista do sexo oposto* (EFF5); na relação entre rapazes, a procura de se afirmarem perante as raparigas. A relação com o sexo oposto está fundamentalmente baseada na *provocação, desrespeito e machismo* (EFF8).

Relativamente à Identidade individual, observam-se os *cuidados com o corpo sobretudo para agradar ao sexo oposto, culto do corpo e sobretudo da imagem estilizada*. (EFF5); *Cuidados consigo próprio/a como forma de atrair o sexo oposto* (EFF8); *relação fútil e superficial onde não há lugar aos afectos para o relacionamento do outro* (EFF5).

São também referidos outras temáticas, nomeadamente, as preocupações da adolescência, *como o namoro, corpo, aparência, contactos sexuais* (FFM2), *não sendo notório nesta cena, e em geral, a preocupação com outros assuntos, como a escola, o planeamento do futuro, a relação com a família* (EFF5)

D) Cena 4 – Aula de Educação Sexual

No Quadro 26, pode observar-se que à professora são atribuídas características físicas como *bonita, elegante, roupa sexy*, e aos alunos, os/as especialistas apontam as *roupas simples, desportivos e radicais*. Quanto às características psicológicas, os/as especialistas, consideram a professora, *segura, responsável e assertiva*. Os alunos são vistos como, *tímidos e envergonhados* (atribuídas às personagens mais novas – Mateus

e colega) e *divertidos, extrovertidos e convencidos* (às duas personagens mais velhas – Quico e Tozé).

Como valores veiculados, salientam a *responsabilidade e respeito* por parte da professora e a *amizade e companheirismo* por parte dos alunos.

Quadro 22 - Características pessoais das personagens

Cena 4 – Aula de Educação Sexual			
	Professora		Alunos
Características pessoais	Retrato Físico	Adulta; estatura média; Bonita; jovem, morena, elegante, camisola justa e decotada; Roupas exuberantes (sexy); vestuário justo, jovem e moderno	Adolescentes, Roupas simples; estilos diferentes, maioritariamente desportivos; cabelo radical
	Retrato Psicológico	Segura de si (auto-domínio e auto-confiança); responsável; séria; irreverente; assertiva; directiva.	Mateus e colega – Tímidos; envergonhados; curiosos; expectantes Quico e Tozé – divertidos; convencidos; atrevidos; gabarolas; extrovertidos; participativos.
Valores veiculados	Retrato valorativo	Responsabilidade Respeito Afirmção pessoal	Amizade Companheirismo

Nas relações inter-pares (Quadro 23), destacam a afirmação entre pares, a *amizade* e a *cumplicidade*.

Quadro 23 – Tipo/s de relação/ões interpessoais observadas

Cena 4 – Aula de Educação Sexual	
	Na relação inter-pares
Relações interpessoais	Afirmção entre pares Amizade e cumplicidade

A comunicação utilizada é essencialmente *cordial* por parte da professora e *corrente* com *gíria*, pelos alunos (Quadro 24).

Quadro 24 - Forma de comunicação e tipo de linguagem utilizada pelas personagens

Cena 4 – Aula de Educação Sexual		
	Professora	Alunos
Comunicação e tipo de linguagem utilizada	Respeitosa /assertiva Cordial	Corrente com uso de gíria Descontraída Metafórica

A *sexualidade*, as *relações interpessoais* e a *identidade individual*, são as temáticas consideradas mais presentes nesta cena (Quadro 25).

Quadro 25 – Temática/s central/ais

Cena 4 – Aula de Educação Sexual			
	Sexualidade	Relações interpessoais	Identidade sexual
Temas centrais	Abordagem de temas relacionados com a Educação sexual	Entre colegas na sala de aula	Professora – vestuário, adereços; imagem do corpo ideal Alunos - vestuário, gestos e linguagem Afirmação entre pares através da linguagem

Nesta cena (Quadro 25), as/os especialistas, observaram a existência de estereótipos e género, evidenciados quer *nos comentários dos alunos sobre a aula de educação sexual sobre a professora e sobre a “sua” experiência sexual (machismo/marialvismo) (EFF1); no facto de só haver intervenção dos rapazes e no modo de vestir e comportamento da professora (EFM2);*

Acrescentam ainda que nestas cenas estão presentes *as questões sobre as expectativas dos alunos relativamente às aulas de educação sexual (EFF4).*

4.1.4.2. Oficina de Trabalho

A realização da Oficina de Trabalho com especialistas na temática, teve como objectivos: recolher informações que auxiliassem na selecção das cenas e permitissem clarificar alguns aspectos considerados importantes para o trabalho em sala de aula, nomeadamente na desconstrução das mensagens de sexualidade e género.

Nos Quadros seguintes (Quadro 26 e Quadro 27) apresentam-se os dados da Oficina Trabalho, registados, durante a sessão, no diário de Bordo. No Quadro 26, podem observar-se a análise das especialistas relativamente às mensagens de sexualidade. No Quadro 27, apresenta-se a análise relativa aos estereótipos de género evidenciados.

Quadro 26 – Mensagens de sexualidade evidenciadas pelas/os especialistas nas cenas apresentadas

			EVIDÊNCIAS
Sexualidade	Cena 1	Sedução Namoro Imagem do corpo	<i>O rapaz leva-a a fazer aquilo que pretende através da sedução (EOF1); São namorados que mantêm uma relação de bastante intimidade (EOF6); Corpo feminino que aparece semi-nu (EOF).</i>
	Cena 2	Identificação com modelos de raparigas perfeitas	<i>A Fred, tenta vestir-se de modo semelhante à miúda da revista, numa tentativa de se transformar na rapariga perfeita (EOF3); O peso que os média podem ter nos modelos que evidenciam e a influência na construção da identidade dos /as adolescentes (EOF5).</i>
	Cena 3	Identificação dos adolescentes com jovens mais velhos Influência do grupo nos rapazes	<i>As raparigas começam cada vez mais cedo, a dedicar muito tempo à sua imagem e a tentar parecer mais velha” (EOF1; sentem a necessidade de corresponder a estereótipos esperados para raparigas mais velhas (EOF1); Em relação aos rapazes, eles funcionam mais em grupo, construção da sua identificação da sua identidade, passa muito pelo grupo (EOF5).</i>
	Cena 4	Identidade sexual dos jovens e a sua relação com a sexualidade	<i>A identidade sexual presente no comentário “ de sexo percebo eu... (EOF1).</i>

Quadro27 – Estereótipos de género evidenciados pelas/os especialistas nas cenas apresentadas

			EVIDÊNCIAS
Estereótipos de género	Cena I	Agressividade de género	<i>a presença de uma agressividade de género dissimulada(EOF5;</i>
		Maior submissão da rapariga em relação ao rapaz	<i>que conduz à submissão da rapariga (EOF5); no final ela acabou por ceder à vontade do rapaz (EOF7); a rapariga mostra uma atitude de submissão para agradar ao namorado (EOF7);</i>
		Maior impulsividade dos rapazes	<i>Quando o rapaz foi mais impulsivo (EOF7);</i>
		Inversão dos estereótipos de género – ideia implícita de que é a rapariga que deseja uma relação sexual	<i>a rapariga fica aborrecida ao serem defraudadas as suas expectativas. Em vez de uma relação sexual esperada por ela, o rapaz quer apenas pintar o seu corpo nu” (EOF4);</i>
		Erotização do corpo feminino	<i>uma certa ideia de erotização do corpo feminino que aparece semi-nu(EOF5);</i>
		Autonomia dos jovens na tomada de decisões	<i>a facilidade com que se tomam decisões de ficar a dormir fora de casa; a série normaliza comportamentos que não são normais. Os jovens presentes na cena são muito liberais (EOF4.)</i>

Cena 2	<p>Identificação das raparigas com modelos de revista</p> <p>A aparência feminina como forma de agradar ao outro</p> <p>As raparigas demoram mais tempo a preparar-se</p> <p>Pressão da sociedade sobre a imagem é maior nas raparigas</p> <p>Expectativas da sociedade e dos <i>media</i> em relação ao que se considera como normalizado</p>	<p><i>todos os passos que a Fred dá para se arranjar para o encontro têm a ver com a tentativa de ficar idêntica à rapariga da revista (EOF6);</i></p> <p><i>ela arranja-se e muda o seu estilo apenas para agradar ao Joel (EOF8; ela submete-se aquilo que pensa que ele gosta (EOF9);</i></p> <p><i>a Fred ocupa praticamente todo o tempo desta cena, mostrando que comparativamente aos rapazes, elas demoram muito mais tempo a preparar-se (EOF1);</i></p> <p><i>observa-se que enquanto a rapariga passa a maior parte do tempo a arranjar-se, o Joel, preocupa – se mais em organizar os pormenores do encontro e pouco tempo dedica ao cuidado do seu aspecto físico(EOF7);</i></p> <p><i>na maior parte das vezes, é a rapariga que é retratada a tentar responder às expectativas que se espera delas, jovens, bonitas, elegante dentro dos padrões de moda considerados actuais (EOF4).</i></p>
Cena 3	<p>Rapazes são mais dominadores</p> <p>Raparigas mais submissas</p> <p>O cuidado com a imagem das raparigas como forma de agradar ao outro</p>	<p><i>elas é que têm que se submeter à vontade e escolhas dele (EOF7)</i></p> <p><i>Adaptam a sua maneira de agir e de vestir em função da expectativa que os rapazes têm relativamente ao que esperam delas (EOF7); elas prestam-se a serem “objecto” (EOF8).</i></p> <p><i>Agradar ao outro passa muito pela imagem e pelo cuidado com o aspecto físico (EOF8); elas competem entre si com as questões do corpo e da aparência (EOF6)</i></p>
Cena 4	<p>As questões relacionadas com a sexualidade interessam mais aos rapazes que às raparigas</p> <p>A imagem de professora ideal</p>	<p><i>a turma é constituída quase exclusivamente por rapazes, observando-se apenas a presença de uma rapariga que tem um papel muito passivo, não intervém na cena, só os rapazes é que falam (EOF4); está implícita a ideia de que os rapazes estão mais interessados na questão da sexualidade, têm mais curiosidade (EOF4)</i></p> <p><i>a personagem escolhida para interpretar este papel é caracterizada como as miúdas da revista (EOF8)</i></p>

Pode-se concluir que as cenas analisadas, veiculam mensagens de sexualidade e estereótipos de género.

Relativamente às questões de sexualidade, destacam-se as referências às relações amorosas, ao *namoro* e à *sedução* (Pereira, 2006; Cheta & Aboim, 2007), bem como, à importância dos *cuidados com a imagem do corpo feminino para agradar ao outro* (Borges, 2007), e a *identificação dos/as jovens como características e comportamentos das personagens*, como também referem (Siqueira & Ribeiro, 2008).

Em relação aos estereótipos de género observados, as especialistas consideraram que é notória, a *submissão e fragilidade da personagem feminina, a imagem estereotipada do corpo perfeito, como ideal da sociedade contemporânea, a socialização diferencial em relação ao género; a pressão da aparência sobre as raparigas é maior do que nos rapazes (Vieira, 2003); a erotização e sedução através do corpo feminino, a maior autonomia e domínio das personagens masculinas, maior*

autonomia e independência dos/as adolescentes actuais (Borges, 2007), bem como, a *decoração dos espaços associados aos rapazes e às raparigas* (Fontoura, 2005).

4.1.4. 3. Grelha de leitura - Sexualidade e estereótipos de género evidenciados

Os resultados obtidos a partir da Ficha de análise preenchida pelos/as especialistas e da Oficina de Trabalho permitiram olhar as cenas sob outras perspectivas, através das quais se elaborou um Guião de Leitura das cenas, com a sistematização dos dados relativos às mensagens de sexualidade e estereótipos de género observados nas mesmas. Este guião, que é uma síntese dos elementos fundamentais que podem ser observados, constitui um instrumento de suporte à estratégia de *observação orientada*.

Quadro 28 – Guião de Leitura das Cenas (1)

Sexualidade			
Cena 1 Aurora e Mário	Cena 2 Joel e Fred	Cena 3 Vanda e Dora/ Jymi e António	Cena 4 Aula de Educação Sexual
Sedução Namoro Imagem do corpo feminino	Início do namoro Conquista A identificação com modelos socialmente ideais Afirmção da identidade	Relações inter-pares Conquista A importância da imagem nas relações interpares	Interesse na abordagem das questões de sexualidade Afirmção da identidade

Quadro 29 – Guião de Leitura das Cenas (2)

Categ.	Cenas	Observação
Estereótipos de Género	Cena 1 Aurora e Mário	Atitude/intenção do rapaz (impositivo, dominador, sedutor) Atitude da rapariga (submissa, frágil, dependente) Agressividade de género (linguagem com alguma agressividade verbal) Exposição do corpo nu da rapariga Autonomia dos/as jovens (será uma realidade?)
	Cena 2 Joel e Fred	A imagem das raparigas e a influência da pressão social A imagem como forma de agradar ao outro. Atitudes da rapariga (submissa, insegura, dependente) Atitude do Rapaz (autónimo, controlador) Decoração dos quartos (diferentes para rapaz e rapariga)
	Cena 3 Vanda e Dora/ Jymi e António	A imagem feminina (como forma de agradar ao outro) Atitude das Raparigas (mais submissas, fúteis, dependentes) Atitude dos rapazes (conquistadores, dominadores, controladores)
	Cena 4 Aula de Educação Sexual	Aula constituída maioritariamente por rapazes; Participam exclusivamente dos rapazes (maior interesse?); Imagem da professora (jovem, atraente, simpática, bonita, modelo ideal) Identidade sexual (comentários sexistas dos alunos)

4.2. Fase II – Fase de Intervenção

4.2.1. Perspectiva dos/as alunos/as relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculado em “Morangos com Açúcar”

Começa-se por apresentar os resultados da Ficha de análise, permitindo identificar a percepção dos/as alunos/as sobre as mensagens de sexualidade e género presentes nas cenas visionadas (4.2.1.1) passando depois à apresentação dos dados relativos à desconstrução dessas mesmas mensagens (4.2.1.2).

4.2.1.1. Ficha de Análise – Mensagens de sexualidade e género nas cenas

A) Cena 1 – Aurora e Mário

Relativamente ao retrato físico das personagens, os/as alunos/as referem como atributos físicos de ambas as personagens, o facto de serem *altos/as, elegantes, magros/as, pele branca, com roupas simples como camisolas, sapatilhas, calças*. Em relação ao retrato psicológico, consideram a personagem feminina, como *impaciente, agressiva e triste*, enquanto a personagem masculina é caracterizada como *exigente, grosseiro e insensível*.

Quanto ao retrato valorativo, salienta-se o *amor* e a *cooperação*. Para além destes, especificamente à personagem masculina (Mário), consideram também, o *trabalho* e a *tolerância*, enquanto para a personagem feminina indicam, o *respeito* (Quadro 30).

Quadro 30 - Características pessoais das personagens - Aurora e Mário

Cena 1 – Aurora e Mário			
	Aurora		Mário
Características pessoais	Retrato Físico	Altura média (5); elegante (5), Magra (4), pele morena lisa (4), bonita (4), pele branca (1), sexy (2); Calças (5), blusa (4), casaco de ganga (4), sapatilhas (3), cinto (3) e brincos (1)	Alto (5); magro (5); moreno (4); piercing (5); elegante (3); Cabelo curto/rapado e castanho (3); brinco (2) bonito (3); Calças, camisola, sapatilhas (3)
	Retrato Psicológico	Impaciente (5); Agressiva (4) Triste (4); Antipática (3) Nervosa (1)	Exigente (5); Grosseiro (4); Insensível (3); Perfeccionista Trabalhador (1)
Valores veiculados	Retrato valorativo	Amor (4); Cooperação (3); Integridade (2); Respeito (2)	Amor (5); Trabalho (5); Cooperação (3); Tolerância (1)

Como se pode observar pela análise do Quadro 31, os/as alunos/as consideram que nesta cena estão presentes essencialmente, a *relação amorosa*, a *relação afectiva/sexual* e a *cooperação*

Quadro 31 – Tipo/s de relação/ões interpessoais observadas entre as personagens

Cena 1 – Aurora e Mário	
	Na relação inter-pares
Relações interpessoais	Amorosa (5) Afectiva/ Sexual (5) Cooperação (4)

No Quadro 32, pode observar-se que os/as alunos/as consideram que a linguagem usada pelas personagens recorre muitas vezes à *gíria*, observando-se igualmente a comunicação na forma agressiva, *apelativa* e *sedutora*

Quadro 32 - Formas de comunicação e tipo de linguagem utilizada pelas personagens

Cena 1 – Aurora e Mário	
	Aurora e Mário
Comunicação e tipo de linguagem utilizada	Gíria (5) Agressiva (4) Apelativa/Sedutora (4)

Como temática/s central/ais desta cena (Quadro 33), consideram as questões relacionadas com a *sexualidade*, traduzidas nos *afectos* e na *relação de namoro* entre as personagens. Identificaram também as *relações interpessoais*, como a *cooperação* e a *discussão*.

Quadro 33 – Temática/s central/ais

Cena 1 – Aurora e Mário		
	Sexualidade	Relações interpessoais
Temas centrais	Afectos (3) Namoro (3) Relação sexual (1)	Cooperação (2) Discussão (2)

B) Cena 2 – Fred e Joel

Os/as alunos/as salientam como características físicas, serem *magra/o*, *pele branca* e *cabelo comprido*, no caso da personagem masculina e *cabelo curto* na personagem feminina. Quanto às características psicológicas, a personagem feminina é caracterizada como: *delicada*, *atenciosa*, *dependente*, *insegura*, *submissa*, personagem masculina, é caracterizada como sendo, *simpático*, *descontraído*, *alegre*, *atencioso*, *confiante* e *verdadeiro*.

Quanto aos valores associados a cada uma das personagens, os/as alunos/as consideram ser principalmente o *Amor*, que dizem estar presente em ambas as personagens. Consideram que a *amizade* é também importante, tal como a *sinceridade* e *cooperação* da Fred e a *integridade* e *respeito* do Joel (Quadro 34).

Quadro 34 - Características pessoais das personagens

Cena 2 – Fred e Joel			
		Fred	Joel
Características pessoais	Retrato Físico	Altura média (3); magra (2); cabelo curto castanho (4) radical (1) Pele branco e lisa (1) tatuagem (3) Calças (1), camisola (2), ténis (2), boné (3)	Altura média, (3); magro (2; elegante (1); bonito (2); pele branca (2) cabelo castanho (1)/ comprido – na moda (1); Roupas simples mas actuais (1), ténis (3) , camisola (3), mochila, calças3), relógio (3)
	Retrato Psicológico	Vaidosa (4); Alegre (3); simpática (3), grosseira (3); insegura (2); impaciente (2); lutadora/conquistadora (2); sensível (1) sincera (1);	Sincero/verdadeiro (4); vaidoso (4); meigo/afectuoso (3) engraçado (3); Alegre (2); divertido (1); meigo (2); simpático (2); gabarola (2)
Valores veiculados	Retrato valorativo	Amor (4) Amizade (4) Sinceridade (1) Cooperação (1)	Amor (4) Amizade (3) Integridade (2) Respeito (2)

Os/as alunos/as consideram que nesta cena estão presentes essencialmente, as *relações de amor*, a *relação afectiva/sexual* e de *amizade* (Quadro 35).

Quadro 35 – Tipo/s de relação/ões interpessoais observadas entre as personagens

Cena 2 – Fred e Joel	
	Na relação inter-pares
Relações interpessoais	Amor (4) Afectiva sexual (2) Amizade (1)

Na forma de linguagem utilizada pelas personagens, os/as alunos/as consideram que está sempre presente o recurso à *gíria*.

Quadro 36 - Formas de comunicação e tipo de linguagem utilizada pelas personagens

Cena 2 – Fred e Joel	
	Ambas as personagens
Comunicação e tipo de linguagem utilizada	Gíria (4) Cordial (3) Carinhosa (1)

Como temática/s central/ais desta cena (Quadro 37), consideram as questões relacionadas com *a sexualidade*, e a *afirmação da própria identidade* dos/as jovens.

Quadro 37 – Temática/s central/ais

Cena 2 – Fred e Joel			
	Sexualidade	Identidade	Outras
Temas centrais	Relação de namoro (4) e afectos (2)	A aparência como forma de agradar ao outro (2)	Joel esclarece Fred quanto aos seus sentimentos, separando-os da aparência que a namorada tem (1)

Relativamente à questão da identidade pessoal esta é reforçada pelos comentários de alguns alunos/as:

A Fred pensa que o bom aspecto é importante para um bom relacionamento espera que Joel olhe mais para ela (AC2F9)

A Fred pensa que ao melhorar o seu aspecto, o namorado vai sentir-se melhor ao pé dela, sendo uma pessoa que não é (AC2F7)

Para que ele olhe mais para ela, como para as raparigas mais bonitas, a Fred tenta imitar as das revistas (AC2M6)

Ela tenta mudar a pessoa que é, pois pensa que é melhor para o seu relacionamento. Ele apenas quer que ela seja a pessoa que é (AC2F8)

C) Cena 3 – Dora e Vanda

Quanto às características físicas, salientam-se serem *jovens, altos/as, magros/as* e com *vestuário moderno*. Das características psicológicas, destacam-se nas raparigas, *a vaidade* e a *sedução*, enquanto nos rapazes, referem serem *conquistadores, agressivos e*

vaidosos. A *vaidade* é também considerada pelos/as alunos/as como um valor veiculado pelas personagens femininas, enquanto a *vaidade e falsidade* é atribuída a uma das personagens masculinas enquanto à outra é atribuída a *integridade* (Quadro 38).

Quadro 38 - Características pessoais das personagens

Cena 3 – Dora e Vanda			
	Raparigas Vanda e Dora		Rapazes António e Jimmy
Características pessoais	Retrato Físico	Jovens (4); bonitas (3); Alta (4) ; pele branca (4); com adereços modernos (2); roupa jovem (2)	Altos (3); magros (4); bonitos (3)
	Retrato Psicológico	Vaidosas (3), sedutoras (4)	Conquistadores (4); agressivos (2); vaidosos (2)
Valores veiculados	Retrato valorativo	Dora – autonomia (2) Vanda – vaidade (2)	Jimmy – Vaidade (2); falsidade (3) António – integridade (3)

Como se pode observar pela análise do Quadro 39, os/as alunos/as consideram que nesta cena são evidentes a *relação afectiva/sexual* entre raparigas e rapazes e a *relação de competição* entre raparigas e entre os rapazes

Quadro 39 – Tipo/s de relação/ões interpessoais observadas entre as personagens

Cena 3 – Dora e Vanda			
	Na relação inter-pares		
	Rapariga/rapaz	Rapariga/ rapariga	Rapaz/rapaz
Relações interpessoais	Afectiva /sexual (4) Amizade (1)	Competição (3) Cooperação (2) Amizade (3)	Competição (4)

A forma de linguagem utilizada pelas personagens, os/as alunos/as considera que na comunicação entre as personagens está sempre presente o recurso à *gíria* (Quadro 40).

Quadro 40- Formas de comunicação e tipo de linguagem utilizada pelas personagens

Cena 3 – Dora e Vanda		
	Personagens femininas	Personagens masculinas
Comunicação e tipo de linguagem utilizada	Dora – calão (3); gíria (4); agressiva (2) Vanda – agressiva (2); calão (3)	Jimmy – agressiva (3); calão (2); gíria (3) António – cordial (4); gíria (4)

A temática/s central/ais desta cena (Quadro 41) são, segundo os/as alunos/as a *sexualidade* e a *relação inter – pares*.

Quadro 41 – Temática/s central/ais

Cena 3 – Dora e Vanda		
	Sexualidade	Relações inter-pares
Temas centrais	Relações entre rapazes e raparigas abordando as questões da sexualidade de modo afectivo (2)	Conquista do outro (2) Provocação (1) Competição (2) Cooperação (1)

D) Cena 4 – Aula de Educação Sexual

A maioria dos/as alunos/as atribui à professora características como, *bonita, alta e elegante* e aos/às alunos, *estatura média, bonitos, pele branca*. Quanto às características psicológicas, a professora é caracterizada como *tranquila, calma, séria, lutadora e empenhada*, e os alunos como *alegres brincalhões e tímidos*.

Quanto aos valores veiculados por cada uma das personagens, os/as alunos/as associam à professora a *responsabilidade e o trabalho* enquanto aos alunos associam a *amizade e a cooperação*.

Quadro 42 - Características pessoais das personagens

Cena 4 – Aula de Educação Sexual		
	Professora	Alunos
Características pessoais	Retrato Físico	Tozé – Médio (2), forte (2), branco (5), cabelo curto espetado (3), bonito (4) Quico – Médio (3), magro (2), branco (3), feio (1), cabelo castanho (4), Camisa (3), calça (3), pólo e gravata (4) Mateus – baixo (3), branco (4), magro (3), bonito (3), cabelo castanho (3)
	Retrato Psicológico	Tozé- Alegre (4); brincalhão (2); trapalhão (2); vaidoso/gabarola (2); ignorante (2); cómico (2) Kiko - Alegre (2); brincalhão (3); vaidoso (2); ignorante (2); Mateus - Alegre (3); Interessado (1); delicado/meigo (3); engraçado (2)
Valores veiculados	Responsabilidade (4); trabalho (4); Amizade (3); tolerância (2); respeito (3);	Amizade (4) Cooperação (3)

Como se pode observar no Quadro 43, os/as alunos/as consideram que nesta cena a relação entre a professora e os alunos, é uma relação de *respeito, diálogo e responsabilidade*. A relação entre os alunos é de *amizade e cooperação*.

Quadro 43 – Tipo/s de relação/ões interpessoais observadas entre as personagens

Cena 4 – Aula de Educação Sexual		
	Professora /alunos	Alunos
Relações interpessoais	Respeito (3), diálogo (2); responsabilidade (1)	Amizade (4); cooperação (3)

A forma de linguagem utilizada pelas personagens, é, na opinião dos/as alunos/as a *gíria* no caso dos alunos presentes na cena e a comunicação *cordial*, por parte da professora (Quadro 44).

Quadro 44 - Formas de comunicação e tipo de linguagem utilizada pelas personagens

Cena 4 – Aula de Educação Sexual		
	Professora	Alunos
Comunicação e tipo de linguagem utilizada	Cordial (5)	Gíria e calão (5)

Como temática/s central/ais desta cena (Quadro 45), consideram as questões relacionadas com a *sexualidade* e a *afirmação da própria identidade* dos/as jovens.

Quadro 45 – Temática/s central/ais

Cena 4 – Aula de Educação Sexual	
	Sexualidade Relações inter-pares
Temas centrais	Abordagem de temas tratados nas aulas de sexualidade (3)

Em síntese, na globalidade os/as alunos/as, consideram que as personagens são maioritariamente, *bonitas/os, altas/os, magras/os, jovens, sexy* (raparigas), o que traduz o modelo de um jovem ideal. A *aparência*, como *forma de agradar ao sexo oposto* é evidente, se bem que se observe esta atitude mais nas raparigas do que nos rapazes, o que confirma a opinião de Borges (2008), relativamente à imagem que é veiculada nos *media*. Quanto ao retrato psicológico, constata-se que as personagens femininas são caracterizadas com maior frequência, como *sensíveis, inseguras e dependentes*, enquanto às personagens masculinas associam características como *dominador, confiante e seguro, traduzindo os estereótipos associados às mulheres e homens* (Amâncio, 1994; Vieira, 2003; Saavedra, 2005); as relações interpessoais mais frequentes em todas as cenas, são essencialmente as *relações de cariz amoroso/sexual*, com frequentes apelos à *sedução e à conquista do/a outro/a*; a linguagem utilizada, é a *linguagem corrente*, com recurso frequente à *gíria*, tal como referem Gustavo & Cheta (2006), com uma forma de linguagem agressiva por parte dos rapazes; as temáticas centrais da série (ou das cenas analisadas) são a *sexualidade, namoro, sedução, a relação inter – pares*. Estas temáticas são confirmadas pelos trabalhos de Pereira (2006) e Cheta & Aboim (2007).

4.3.1.2. Intervenção

Na 4ª sessão, pretendia-se trabalhar com os/os alunos/as em sala de aula, estratégias que permitissem auxiliá-los a desconstruir mensagens de sexualidade e estereótipos de género presentes nas cenas. Esta sessão teve três momentos fundamentais, em que foram usadas estratégias diferentes:

1º Momento

No primeiro momento, foi usada uma estratégia mais expositiva, elaborada a partir da pesquisa teórica, que teve como finalidades esclarecer os/as alunos/as sobre os conceitos de género e estereótipos de género.

2º Momento

No segundo momento, recorreu-se a uma estratégia de observação orientada cuja estrutura resultou da síntese elaborada a partir do trabalho com os/as especialistas.

No início da sessão, os/as alunos/as visionaram as cenas, tendo presente os conceitos de sexualidade, género e estereótipos de género abordados. Após o que a investigadora – formadora foi pedindo aos/às alunos/as que apresentassem oralmente a sua análise (Quadro 46 e Quadro 47).

Quadro 46 – Mensagens de sexualidade evidenciadas pelos/os alunos/as nas cenas apresentadas

			EVIDÊNCIAS
Sexualidade	Cena 1	Relação de namoro	<i>O Mário e a Aurora são namorados, ele gosta de pintar e quer pintá-la a ela (ASF16), Ela fica a dormir muitas vezes em casa dele (ASF14)</i>
	Cena 2	Afectos Relação de namoro	<i>Eles gostam um do outro (ASF13) Eles são namorados, estão a preparar-se para se encontrarem (ASF14)</i>
	Cena 3	Sedução Conquista amorosa	<i>Ela é vaidosa e quer agradar aos rapazes (ASF15) Os rapazes querem cativar a atenção delas para sair com elas (ASF14) A Dora diz à irmã para se arranjar melhor para que os rapazes olhem mais para ela (ASM15)</i>
	Cena 4	Identidade sexual dos jovens e a sua relação com a sexualidade	<i>Eles são gabarolas, pensam que já sabem tudo, mas estão só a armar-se (ASF15)</i>

Quadro 47 – Estereótipos de género evidenciados pelos/os alunos/as nas cenas apresentadas

			EVIDÊNCIAS
Estereótipos de género	Cena 1	Atitude relacionada com a relação amorosa Autonomia dos jovens, presença da família é desvalorizada Raparigas mais dependentes do que os rapazes	<i>ele tem este comportamento porque quer acabar a pintura e porque gosta dela (ASF14); ele tem este comportamento porque quer acabar a pintura e porque gosta dela e não quer que fiquem chateados (ASF16). Eles não têm que dar explicação a ninguém para ficar a dormir em casa uns dos outros (ASF4); Ficam a dormir onde querem, dão um toque de telemóvel e ficam... é tudo muito fácil, (ASF14)</i>
	Cena 2	Raparigas mais inseguras, frágeis e dependentes Os rapazes são mais desconfiados	<i>As raparigas são mais frágeis, mais inseguras, mais dependentes da maneira como vestem e se pintam (ASF14) O Joel nem muda de roupa, só ajeita o cabelo e põe perfume (ASF15)</i>

Cena 3	Superioridade dos rapazes A aparência como forma de conquistar o outro	Os rapazes querem mais uma aventura do que uma relação afectiva (ASF4) <i>As raparigas ligam mais à aparência para conquistar (ASM14)</i>
Cena 4	Professoras giras despertam mais interesse Rapazes são mais interessados	<i>se fosse uma professora mais velha não teria tantos alunos (ASF15)</i> <i>os alunos pensam que podem ter atitudes que não teriam com uma professora mais velha(ASM14)</i> <i>Eles querem armar-se, têm a mania que sabem tudo sobre o assunto (ASF16)</i>

3º Momento

Após esta primeira análise, verificou-se que os/as alunos/as, numa primeira abordagem, identificam as situações mais evidentes, mas não conseguem fazer uma análise crítica sobre o que observam, não identificando os estereótipos de género presentes. Deste modo, recorrendo ao Guião de leitura, promoveu-se o olhar atento e crítico dos/as alunos/as através da estratégia de observação orientada.

Deste modo, os/as alunos/as foram observando que:

Cena 1- Aurora e Mário

Após reforçar a questão dos estereótipos, os/as alunos/as acrescentam *eles usam de sedução para conseguir o que querem delas, elas acabam sempre por fazer como eles querem (ASF14) e (ASF15) diz A Aurora é vista como mais dependentes da vontade dele e mesmo que se queira mostrar mais independente, deixa-se influenciar pelo comportamento sedutor dele. Ele usa palavras doces para conseguir o que quer (ASF14). Outra aluna acrescenta, os rapazes começam a chamar princesa e já querem tudo (ASF16);* Em relação à exposição do corpo nu da personagem feminina, uma aluna comenta: *é verdade, é sempre o corpo nu da rapariga, porque são quase sempre elas que aparecem mais despidas (ASF14).*

Cena 2 – Fred e Joel

Durante a apresentação desta cena, os/as alunos/as já vão identificando alguns estereótipos de género, salientando: *a Fred é mais insegura, indecisa e mais dependente, ela muda o seu estilo para agradar ao namorado (ASF16);* Uma das alunas refere num determinado momento que, *a Fred veste-se como uma Maria – Rapaz (ASF14), e logo de seguida (ASF16) interroga, Maria - rapaz não é um estereótipo de género?*

As raparigas *demoram mais a preparar-se para agradar aos rapazes* (ASF15), mas outra aluna contrapõe: *acho que os rapazes também demoram muito tempo a preparar-se. Para porem o cabelo como agora se usa, todo no ar, demoraram muito tempo* (ASF16).

Quanto à decoração dos quartos, só depois da investigadora - formadora, ter chamado a atenção para esse pormenor, os/as alunos/as referiram: *o quarto do Joel é mais azul e verde, está mais desarrumado e tem menos cores que o da Fred* (ASF13); *o quarto da Fred está decorado em tons de cor de rosa e é mais feminino* (ASF14). O aluno (ASM13) refere também que, *dá a ideia que os quartos dos rapazes são sempre mais desarrumados e com cores mais escuras, mas a cor dos quartos, às vezes, não é tão feminina ou masculina*. A aluna (ASF14) responde que *pensamos sempre na cor azul para o rapaz e na cor-de-rosa para as raparigas*.

Na cena 3 – Vanda e Dora/ Jimmy e António

Os (as) alunos (as), comentaram que nesta cena, a ideia que passa é que: *parece que são as raparigas que tentam agradar mais aos rapazes* (ASF16); *As raparigas arranjam-se para agradar aos rapazes* (ASM13); *Eles não gostam delas, só querem divertir-se* (ASF13); *eles têm a mania que controla a vontade das raparigas e que as convencem sempre* (ASF14).

Na cena 4 - Aula de Educação sexual,

Os/a alunos/as salientam o facto de os rapazes serem normalmente, mais extrovertidos do que as raparigas, referindo que *os rapazes fazem comentários sobre a professora e eles querem armar-se, têm a mania que sabem tudo sobre o assunto* (ASF14.) A este respeito observam que, *na série, os jovens são muito livres, e têm uma grande abertura com os pais e com os professores* (ASM14), mas simultaneamente, a aluna (ASF16) refere que *hoje em dia, os alunos são muito livres, debatem estes assuntos com os amigos e não com os pais*. Também a aluna, (ASF14) refere *os nossos pais são mais autoritários e por isso temos menos à vontade*.

Em síntese, da análise da sessão 4, pode constatar-se que os/as alunos/as consideram que estão presentes, nas cenas visionadas, as questões relacionadas com a sexualidade são essencialmente, *a sedução, a conquista e o namoro*, tal como também referem, Gustavo & Cheta, 2006; Pereira *et al.*, 2006; Cheta & Aboim, 2007).

Relativamente aos estereótipos de género observados, pode constatar-se que numa primeira abordagem, identificam essencialmente as características pessoais e as comportamentos das personagens. A desconstrução das cenas e a análise das mesmas com sentido crítico, só foi conseguido após a indicação e a orientação da investigadora – formadora. À medida que a sessão foi decorrendo, os/as alunos/as, foram sendo capazes de fazer uma análise e reflexão crítica, de forma progressivamente mais motivadora, havendo sempre lugar à partilha de diferentes opiniões e diferentes modos de olhar e analisar os momentos de cada cena. Deste modo, conseguiram encontrar o sentido e a implicação de determinado comportamento e/ou atitude com as suas vivências, fazendo a extrapolação para a sua realidade.

Deste modo, é possível observar que são identificados vários estereótipos de género, nomeadamente, *a sedução, segurança, imposição e controlo* associado preferencialmente aos rapazes enquanto a *submissão, dependência, insegurança* são preferencialmente atribuídas às raparigas (Amâncio, 1994; Vieira, 2003; Saavedra, 2005). Também se observa que a pressão da *aparência* (veiculada nos diversos *media*) é maior para as raparigas do que para os rapazes, sendo retratadas frequentemente, a tentarem identificar-se com modelos socialmente perfeitos; *associado a uma maior preocupação de se arranjarem com a intenção de agradarem aos rapazes; a decoração dos locais associados a raparigas e rapazes*, também reforça os estereótipos presentes. Estas conclusões são apoiadas por vários autores, nomeadamente (Borges, 2007; Cheta & Aboim, 2007).

CONCLUSÕES E REFLEXÕES

Apresentam-se em seguida, as principais conclusões do estudo, dificuldades e limitações, bem como sugestões para futuras investigações. Para terminar será feita uma reflexão crítica sobre a importância da abordagem das questões de sexualidade e estereótipos de género na escola, a partir da análise de programas televisivos, especialmente destinados e visualizados pelos/as jovens.

O presente estudo, teve como questão de partida, saber se os/as jovens têm consciência das mensagens de sexualidade e género implícitas e/ou explícitas nos programas televisivos que lhes são destinados e se são capazes de as desconstruir.

Consideraram-se os seguintes pressupostos:

- A televisão está muito presente no quotidiano dos/as jovens;
- Os programas televisivos especialmente dirigidos a jovens veiculam mensagens de sexualidade e género;
- Os/as jovens não têm consciência das mensagens implícitas e/ou explícitas nesses programas.

Deste modo, no sentido de dar resposta à questão de partida e confirmar ou não os pressupostos considerados, desenvolveu-se esta investigação que integrou duas fases: *i) Fase I - Fase de diagnóstico*, em que se pretendeu conhecer os hábitos e modos de ver televisão do/as alunos/as, assim como, caracterizar a sua percepção relativamente à série “Morangos com Açúcar”, nomeadamente, no que diz respeito às mensagens de sexualidade e género nela veiculadas; *ii) Fase II - Fase de intervenção*, em que se procurou desenvolver uma estratégia didáctica que tivesse por finalidade apoiar os/as alunos/as na desconstrução de mensagens de sexualidade e género veiculadas nos programas televisivos (especialmente destinados a jovens), e também, verificar se essa estratégia contribuirá não só, para a sua consciencialização, como também, para o desenvolvimento da sua capacidade crítica.

De acordo com os resultados obtidos na Fase I do estudo, pode verificar-se que:

- Relativamente aos hábitos televisivos foi possível constatar que a maioria das/os alunas/os *gosta de ver televisão, possui televisor no seu quarto e vê televisão diariamente, mas é ao fim de semana e nas férias que o consumo televisivo é maior;*

- Existe *pouco ou nenhum controlo por parte dos adultos, sobre o tempo que passam em frente ao televisor*; costumam *conversar sobre os programas* que habitualmente vêem, preferencialmente com *irmãos/ãs, amigos/as mais velhos/as*, menos com *pais/mães* e raramente *com professores/as*;

- Quanto ao/s tipo/s de programa/s que mais gostam de ver, pode concluir-se que as raparigas elegem em primeiro lugar as *séries (mini séries, telenovelas, séries juvenis)* e em segundo lugar as *séries de acção* (tipo CSI...), enquanto, os rapazes elegem os *programas desportivos* em primeiro lugar, e as *séries e filmes de acção* em segundo. Considera-se assim, não haver, entre os/as alunos/as da amostra do estudo, grandes diferenças quanto às suas preferências televisivas;

- Em relação ao/s programa/s que mais vêem, independentemente do sexo, a maioria dos/as alunos/as indica a série televisiva “Morangos com Açúcar”;

- Consideram também que as temáticas mais frequentes na série são as *relações amorosas*, as *relações de amizade* mas também *o conflito entre as várias gerações* e os *consumos/dependências*;

- Relativamente às *características físicas e psicológicas* das personagens femininas e masculinas, os/as alunos/as consideram que elas são, maioritariamente, *bonitas/os, de pele branca, magros/as, pacíficos/as e de classe média – alta*. De salientar que às *personagens masculinas* atribuem características como *dominador e agressivo*, que não atribuem às personagens femininas;

- Quanto aos *papéis atribuídos*, consideram que há uma clara diferença nos que são atribuídos a rapazes e raparigas. Assim, às *raparigas* atribuem papéis de *trabalhadoras, estudiosas, responsáveis e sentimentalistas*, enquanto aos *rapazes*, atribuem papéis de *competitivos, rebeldes e agressivos*;

- Quanto à *identificação dos/as jovens* do estudo com as personagens desta série, é possível concluir que os aspectos com os quais mais se identificam são os que estão relacionados com a *aparência física, a maturidade e a forma como se relacionam com os/as outros/as*. A justificação apresentada tem a ver com a *forma de vestir*, nomeadamente, no que diz respeito ao *uso de determinadas marcas*, nas semelhanças

que encontram no *relacionamento com os seus pares* e com os/as *pais/mães*, e no facto de considerarem que os *problemas que assolam as personagens* são idênticos aos seus;

- Consideram que a *série “Morangos com Açúcar”* veicula principalmente, valores como, o *amor, a amizade, a solidariedade entre o grupo de amigos/as* e a *violência* como forma de vencer desafios, mas também a *competitividade, a beleza do homem e da mulher* e o *diálogo e reflexão* na resolução das situações;

- Os/as alunos/as, consideram, no entanto, que os valores veiculados pelas personagens masculinas e femininas da série em apreço são diferentes, atribuindo às *personagens femininas* a *responsabilidade, honestidade, sinceridade*, enquanto aos *rapazes* são atribuídos valores como a *agressividade, irresponsabilidade e vaidade*, o que se pode concluir, novamente, pela presença implícita de estereótipos associados aos traços psicológicos das personagens masculinas e femininas.

Os/as especialistas consideram que, nas cenas apresentadas, é possível constatar o seguinte:

- As questões de *sexualidade e estereótipos de género* estão presentes em todas as cenas;

- Relativamente às questões de sexualidade, são visíveis através das *relações amorosas*, nomeadamente, a relação de namoro, de sedução e a de *conquista*, bem como, *identidade pessoal*, e a imagem do corpo;

- *As personagens veiculam a imagem de adolescente ideal, em termos físicos e psicológicos. Os/as jovens protagonistas da série, veiculam mensagens identitárias*, entre as quais, a *forma de linguagem* e as *características físicas* dessas mesmas personagens e as *relações interpessoais* que se estabelecem. A *influência da sociedade sobre o que é esperado das raparigas* está também presente nestas cenas.

- Em relação aos *estereótipos de género* observados, estão presentes, nomeadamente, a *dominância, independência, segurança, imposição dos rapazes e a submissão, dependência, insegurança das raparigas nas relações amorosas*, o *culto da imagem feminina como forma de agradar ao outro*, a *pressão da aparência sobre as raparigas é maior do que nos rapazes*; a *erotização do corpo feminino* e a *relativa*

autonomia dos/as adolescentes em relação à família; a série normaliza comportamentos que não são normais/habituais para a maioria dos/as adolescentes.

Relativamente à Fase II do estudo, pode reflectir-se de forma que:

- No que respeita à *ficha de análise* das cenas, os resultados obtidos permitem que se conclua o seguinte: a) na generalidade, os resultados dos/as alunos/as foram semelhantes aos obtidos pelos especialistas; b) registam-se, contudo, algumas diferenças, nomeadamente, em relação aos *valores atribuídos às personagens femininas e masculinas*.

- Em relação à *intervenção* propriamente dita pode constatar-se que: a) a maioria das questões relacionadas com a sexualidade foram identificadas pelos/as alunos/as durante o visionamento das cenas, mas já em relação aos estereótipos de género, isso não aconteceu; b) a estratégia *observação orientada* permitiu trabalhar com os/as alunos/as as dificuldades anteriores, tendo-se constatado que estes/as foram tomando consciência das mensagens implícitas nas cenas, passando a observar, eles/as próprios/as, após formação, alguns dos estereótipos presentes.

Em jeito de balanço

Importa salientar que a estratégia pensada e utilizada nesta investigação, no sentido da desconstrução das mensagens de sexualidade e género implícitas nas cenas da série “Morangos com açúcar”, passou por dois momentos essenciais. Num primeiro momento, aquando do preenchimento da Ficha de Análise das cenas, houve a preocupação de disponibilizar aos/às alunos/as uma lista de características físicas e psicológicas, possíveis de serem observadas nas personagens, e nas restantes categorias, a indicação, de exemplos de resposta. Esta estratégia, permitiu orientar os/as alunos/as para a observação. Tratou-se apenas de um suporte para “aprender a olhar”, não tendo, contudo, conduzido a um olhar crítico. Este procedimento, possibilitou aos/às alunos/as, durante o visionamento das cenas, já sem apoio da Ficha de Análise, uma orientação para a observação. Num segundo momento, a partir do visionamento conjunto das cenas e conseqüente análise, envolvendo diversas estratégias, nomeadamente, descodificação de termos (sexualidade, género, estereótipos de género, ...) pela investigadora-

formadora, seguida de observação orientada, análise e reflexão crítica das cenas. Considera-se contudo, que apesar de se ter desenvolvido uma estratégia de observação orientada e de se ter constatado que esta teve resultados positivos, não foi possível, dado o limite de tempo, ir mais além no sentido de se construir e aprofundar um programa de intervenção para trabalhar estas temáticas em sala de aula, o que constitui, a nosso ver, uma limitação do estudo.

Pode, no entanto, concluir-se que, apesar das limitações com que a investigadora – formadora se deparou, a estratégia de *observação orientada* com os/as alunos/as, das mensagens veiculadas na série televisiva em análise, foi bem conseguida.

Os/as alunos/as mostraram-se sempre muito participativos/as e interessados/as, nomeadamente na última sessão em que se promoveu a observação, análise e reflexão crítica das cenas previamente seleccionadas.

Os resultados obtidos permitem igualmente, sustentar a importância de se pensarem e conceberem estudos, em sala de aula, que possam incorporar as temáticas abordadas, já que estas se revelaram ser do interesse dos/as alunos/as motivando-os para uma aprendizagem mais interactiva e reflexiva, possibilitando a formação de adolescentes, atentos, críticos e intervenientes.

As dificuldades e limitações sentidas pela investigadora foram de ordem interna e de ordem externa. Como limitações de ordem interna, salientam-se, o limite de tempo disponível para a conclusão do trabalho (um ano lectivo, sem dispensa de serviço). Como limitações de natureza externa, consideram-se as resultantes da necessidade de realizar a intervenção na área curricular não disciplinar de Formação Cívica. De facto, o limite de aulas disponibilizadas para o desenvolvimento do projecto, condicionou uma abordagem mais profunda e completa das temáticas, apesar da boa vontade demonstradas tanto pela Directora de Turma como pelas/os alunas/os.

Para além destes aspectos, considera-se ainda que a Ficha de Análise, constituiu um bom princípio de orientação para a observação, uma vez que permitiu aos/às alunos/as estarem mais atentos aos pormenores relevantes para as questões que se pretenderam abordar. No entanto, o facto de terem sido indicados vários exemplos de resposta, poderá ter condicionado as suas respostas. Desta forma, considera-se que a Ficha foi um instrumento muito importante para promover a observação atenta e pormenorizada das cenas, podendo vir a ser mais estruturada, no sentido de uma

orientação mais precisa se se entender necessária a identificação prévia de estereótipos de género.

Relativamente a sugestões para futuras investigações:

- Conceber estudos, a desenvolver, em sala de aula, em que se promova a análise e reflexão de outros programas televisivos do interesse dos/as jovens, designadamente, *os Simpsons*, videoclipes e séries da *MTV*, entre outros.

- Conceber estudos, a desenvolver, em contexto formal, em que se promova a análise e reflexão de outros *media* do interesse dos/as jovens (internet, telemóveis, ...), envolvendo pais/mães, professores/as e divulgando-os na comunidade educativa.

- Considera-se uma prioridade, a construção de programas de intervenção em sala de aula, com recurso a estratégias diversificadas, em virtude da pertinência, importância e interesse que estas temáticas têm vindo a suscitar junto dos/as jovens, famílias, professores/as e investigadores/as.

Esta parece ser uma possibilidade que pode vir a concretizar-se com brevidade pois, como se pode constar da publicação em Diário da República²⁷ do diploma sobre “Educação Sexual em meio escolar”, determina-se que, a partir do próximo ano, *os Projectos Educativos dos Agrupamentos de Escola e das Escolas não agrupadas, deverão incluir temas de Educação Sexual, nos seus programas*. Uma vez que estas temáticas se inserem nas finalidades da Educação Sexual, constantes do referido diploma, e em virtude da importância que assumem na actualidade, a sua inclusão em futuros programas, será uma oportunidade de crucial relevância.

²⁷ Lei nº 60/2009. D.R. nº 151, série I, de 2009-08-09. Estabelece o regime da aplicação da *Educação Sexual em meio escolar*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, F. (2004). Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium - Educação, Ciência e Tecnologia, I.P.V, revista on-line nº 29*. Consultado em Dezembro 2008, em [http:// www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf](http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf).

Amado, J. (2008). Introdução à investigação qualitativa. (Investigação educacional II). *Relatório a apresentar em provas de Agregação*. Coimbra: Universidade de Coimbra

Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

Bardin, L. (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bogdan, R. C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação Qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Borges, E. (2007). Corpo, Espectáculo e consumo: Novas configurações mediáticas para a infância. *Média & Jornalismo* (11), 91-103.

Boschma, J. (2008). *Generación Einstein: Más listos, más rápidos y más sociables* (2ª Ed). Barcelona: Gestión 2000.

Braga, E. & Yaslle, E. (2006). *O desenvolvimento da Sexualidade*. In P. Ribeiro & M. Figueiró (Org.). *Sexualidade, cultura e educação sexual: propostas para reflexão*. S. Paulo: Cultura Académica Editora.

Caetano, J. (2001). *Lições de Sida, lições de Vida* (2ª Ed.). Porto: Editora Âmbar

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem* (2ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Carrilho, S. (2008). *A criança e a televisão: Contributos para o estudo da recepção*. Lisboa: Editora Bond.

Cheta, R. & Aboim, S. (2007). *Era uma vez...fábulas, romances, quotidianos. Imagens da vida privada nas telenovelas portuguesas*. Lisboa: Edição do Observatório de Comunicação (Obercom). Consultado em Dezembro 2009, <http://www.obercom.pt/content/pWorkingReports/>

Diéz Guitiérrez, E. (2004). *La Diferencia Sexual en el Análisis de los Videojuegos*. CIDE/Instituto de la Mujer.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Ferreira, M. & Nelas, P. (2006). Adolescências...Adolescentes...*Millenium - Educação, Ciência e Tecnologia, IPV, Revista on-line* Nº32, 141-162. Consultado em Fevereiro 2009, <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium32/11.pdf>.

Foddy, W. (1998). *Como perguntar*. Lisboa: Celta Editora

Fonseca, H. (2005). *Compreender os Adolescentes* (3ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Fontoura, M. (2005). Morangos com Fel. Rendição inevitável ou combate necessário? *Revista Passos*, Ano XI, nº 9. Consultado em Janeiro 2009, <http://educacao.aaldeia.net/morangoscomacucar.htm>

Foucault, M. (1994). *História da Sexualidade I - A Vontade de Saber*. Lisboa: Editora Relógio d'Água.

Freixo, M. (2002). Televisão e aprendizagem. *Revista Observatório N° 2. Televisão, Qualidade e Serviço Público*. Lisboa: Edição do Observatório de Comunicação. Consultado em Fevereiro 2009, <http://www.obercom.pt/content/8.cp3>

Gómez, J. (2008). Telespectadores inteligentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 42-2, 51-64.

Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora, Lda.

Guimarães, R. & Cabral, J.(1997). *Estatística*. Lisboa: Mc Graw-Hill de Portugal.

Gustavo, C. & Cheta, R. (2006). *Estratégias de Sucesso na Ficção TV Nacional. Estudo de caso das Telenovelas Juvenis*. Lisboa: Edição do Observatório de Comunicação (Obercom). Consultado em Março 2009, em [http://www.obercom.pt/content/pResearch Reports/](http://www.obercom.pt/content/pResearchReports/).

Johnson, S. (2006). *Tudo o que é mau faz bem*. Porto: Lua de Papel.

Louro, G. (1998). *Género, Sexualidade e Educação* (2ª Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Louro, G. (1999). Pedagogias da sexualidade. In G. Louro (Ed.). *O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, G. (2000). *Currículo, Género e Sexualidade*. Porto: Porto Editora.

Lurçat, L. (1995). *Tempos cativos: as crianças TV* (2ª Ed.). Lisboa: Edições 70.

Matos, A. (2006). *Televisão e Violência: (Para) Novas formas de olhar*. Coimbra: Editora Almedina.

Pereira, M & Freitas, F. (2001). *Educação Sexual. Contextos de sexualidade e adolescência* (3ª Ed.). Porto: Edições Asa.

Pereira, S. (2006). Os “Morangos com Açúcar”, têm lugar na escola? *Jornal “A Página”*, Ano 15, nº 153, p.2. Consultado em Fevereiro 2009 em <http://www.apagina.pt/arquivo/FichaDeAutor>

Pereira, S. (Coord.), Pinto, M., Pereira, E. (2009). *A televisão e as crianças. Um ano de programação na RTP1, RTP2, SIC e TVI*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Pessoa, T. (2001). Em Torno da Reflexão – (im) pressões em educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 36, nº 1,2 e 3, 375-386.

Pinto, M. (2000). *A Televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

Pinto, M. (2002). *Televisão, Família e Escola*. Lisboa: Editorial Presença.

Popper, K. & Condry, J. (2007). *Televisão: Um perigo para a democracia* (3ª Ed). Lisboa: Gradiva.

Quadrado, R. & Ribeiro, P. (2008). *Adolescentes no orkut: as tecnologias de informação e comunicação na produção de corpos femininos*. Fazendo Género 8- Corpo Violência e poder. Florianópolis. Consultado em Janeiro 2009, http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST43/Quadrado-Ribeiro_43.pdf

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (4ª Ed.). Lisboa: Gradiva.

Reis, C. (2008). A Educação da “Geração M”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 42-3, 121-137.

Rodríguez, N. (2008). *Fala de sexo com os seus filhos?* Lisboa: Sinais de Fogo.

Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto editora.

Saavedra, L. (2005). *Aprender a Ser rapariga, Aprender a Ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Sampaio, D. (1995). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, J., Matos, M., Silva, M. & Baptista, M. (2005). *Grupo de Trabalho de Educação Sexual – GTES (2005). Relatório Preliminar*. Consultado em Dezembro Fevereiro 2008, [http://www.dgidc.min-edu.pt/educação Sexual/relatório preliminar-ES-31-10-2005](http://www.dgidc.min-edu.pt/educação%20Sexual/relatório%20preliminar-ES-31-10-2005)

Silva, I., (2005). *Educação para os Valores em Sexualidade: Um estudo com Futuros Professores e Alunos do 9º Ano de escolaridade* (Tese de Mestrado). Braga: Universidade do Minho

Siqueira, V. & Ribeiro, C. (2008). Construindo a Masculinidade hegemónica: acomodações e resistências a partir da apropriação de personagens de novelas por adolescentes das camadas populares. In Ribeiro, C. & Souza, I.(Org.). *Educação Inclusiva: Tecendo Género e Diversidade Sexual nas Redes de Protecção*. Lavras. Editora UFLN

Sprinthall, N. & Collins, W. (2008). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (4ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1994). *Psicologia Educacional*. Lisboa: Mcgraw-Hill.

Tavares, C. (2004). *A Escola e a Televisão: Olhares Cruzados*. Porto: Plátano Editora.

Teixeira, F. (2002). Educação em Sexualidade em contexto escolar. In G. Carvalho *et al.* (2003). *Saberes e Práticas na Formação de Professores e Educadores. Actas das Jornadas DCILM 2002*. Braga: Departamento de Ciências Integradas e Língua Materna.

Tisseron, S. (2007). *Manual para pais cujos filhos vêem demasiada televisão*. Lisboa: Edições 70.

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXIII (nº2), 89-116.

Vieira, C. (2003). *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos pela Família (Tese de doutoramento)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Vieira, C. (2007). *Educação familiar. Estratégias para a Promoção da Igualdade de Género*. Lisboa. Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Vieira, M. (org). (2007). *Escola, Jovens e Media*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Zabalza, M.A. (1994). *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

ANEXOS

ANEXO I

Anexo I – A – Principais etapas do estudo.....	110
Anexo I – B – Planificação Geral da Intervenção	111
Anexo I – C – Diário de Bordo	112

PRINCIPAIS ETAPAS DO TRABALHO

Nº de ordem	Acção desenvolvida	Datas
1º	Definição do plano geral de trabalho	Outubro 08
2º	Legitimação da pesquisa na escola	Novembro 08
Fase 1		
3º	1ª Sessão com alunos/as	Novembro 08
4º	2º Sessão com alunos/as	Janeiro 09
5º	Gravação, observação e análise da série televisiva	Janeiro 09
6º	Construção da Ficha de Análise	Fevereiro/Março 09
7º	Oficina de trabalho com especialistas	Abril 09
Fase 2		
8º	3ª Sessão com alunos/as	Maio 09
9º	4ª Sessão com alunos/as	Maio 09

PLANIFICAÇÃO GERAL DA INTERVENÇÃO

FASE DATA	Objectivos	Actividades /Estratégias	Operacionalização (instrumentos/recursos)	Tempo necessário à acção
Fase I	- Legitimar a investigação na Escola - Recolher dados de caracterização da turma	Reunião com o Conselho Executivo Pedido de dados sobre a caracterização dos/as alunos/as constantes no dossier da turma	Plano geral da Intervenção Ficha de caracterização da turma	30 min.
Nov. 08 Jan. 09	- Recolher dados sobre os hábitos e modos de ver televisão dos/as alunos/as	Preenchimento individual da Ficha de registo de Opinião nº 1	Ficha de registo de opinião nº 1	45 min.
	- Recolher dados sobre a percepção dos/as alunos/as sobre a série “Morangos com Açúcar”	Preenchimento da Ficha de Registo de Opinião nº 2	Ficha de registo de opinião nº 2	45 min

FASE DATA	Objectivos	Actividades /Estratégias	Operacionalização (instrumentos/recursos)	Tempo necessário à acção
Fase I (continuação)	Seleccionar os episódios e as cenas da série “Morangos com Açúcar” Definir categorias e subcategorias	Gravação/ Observação/ da série definida Seleção de excertos da série de acordo com categorias identificadas		10 horas 3 a 4 horas
Jan. 09 Fev. 09 Mar. 09 Abr. 09	Recolher dados no sentido de auxiliar a selecção das cenas da série e aperfeiçoamento da Ficha de Análise	Elaboração da Ficha de Análise Oficina de Trabalho - com especialistas convidados/as	Computador, Sinopse das cenas, Ficha de análise	1 hora

FASE DATA	Objectivos	Actividades /Estratégias	Operacionalização (instrumentos /Recursos)	Tempo necessário à acção
Fase 2	Conhecer as percepções dos/as alunos/as sobre mensagens de sexualidade e género nas cenas da série “Morangos com Açúcar”	Observação das cenas da série Preenchimento da Ficha de Análise	Observação/ visionamento das cenas Ficha de análise	45 min.
Mai.09	Promover a capacidade de observação e análise crítica	Observação e análise crítica em grupo/turma Debate	Computadores Projector multimédia Cenas da série	45 min.

DIÁRIO DE BORDO

Escola _____

Ano ____ Turma ____ Sala _____

Anotação Nº _____

Data: ____/____/____

Assunto:

Registo de procedimento e/ou observação

--

ANEXO II

Anexo II- A – Planificação 1ª sessão com os/as alunos/as	114
Anexo II- B – Guião de elaboração da Ficha de registo de Opinião N° 1 – Hábitos e Modos de ver televisão.....	115
Anexo II- C - Ficha de registo de Opinião N° 1 – Hábitos e Modos de ver televisão	116

PLANIFICAÇÃO DA 1ª SESSÃO COM ALUNOS/AS

HÁBITOS E MODOS DE VER TELEVISÃO

Objectivos gerais:

- Caracterizar a percepção dos/as alunos/as relativamente à série “ Morangos com Açúcar” (o programa mais visto pela maioria – determinado a partir da análise da questão 4 da Ficha de Registo de Opinião Nº 1 - Hábitos e modos de ver televisão;

Objectivos	Estratégias/actividades	Instrumentos/Recursos
Sensibilizar a turma para a temática a abordar	Diálogo com os/as alunos/as	
Conhecer os hábitos e modos de ver televisão dos/as alunos/as	Preenchimento individual da Ficha de Registo de Opinião nº 1	Ficha de registo de Opinião nº 1
Identificar o programa mais visto pela maioria		
Recolher dados		Diário de Bordo

GUIÃO DE ELABORAÇÃO DA FICHA DE REGISTO DE OPINIÃO Nº 1

HÁBITOS E MODOS DE VER TELEVISÃO

Objectivos gerais – Conhecer hábitos e modos de ver televisão

- Identificar o programa mais visionado

Objectivos específicos	Questões
- Caracterizar hábitos televisivos	2. 2.1; 2.2; 2.3; 2.4; 2.5; 2.6
- Conhecer o contexto em que habitualmente vêem televisão	3. 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5 e 3.6
- Conhecer o/s tipo/s de programas preferidos - Identificar o programa preferido pela maioria dos/as alunos/as	4. 4.1; 4.2
- Conhecer a opinião dos/as alunos/as sobre a série e/ou temática abordada	5.

FICHA DE REGISTO DE OPINIÃO Nº 1
HÁBITOS E MODOS DE VER TELEVISÃO²⁸

Esta Ficha tem por objectivo conhecer a tua opinião sobre os teus hábitos televisivos. Não há respostas correctas ou incorrectas, mas apenas a expressão do que pensas sobre o assunto.

DATA: ____ / ____ / ____

1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO/A ALUNO/A:

SEXO : Feminino Masculino IDADE: anos

2. CARACTERIZAÇÃO DOS HÁBITOS TELEVISIVOS

2.1. Gostas de ver televisão?

Sim Não Mais ou menos

2.2. Em que dias vês mais televisão?

Dias de aulas Fim-de-semana Férias Todos os dias

2.3. Em média, quantas horas de televisão vês por dia, durante a semana (período de aulas)?

Menos de 1h 1-2h 2-3h 3-4h Mais de 4h

2.4. Em média, quantas horas de televisão vês no fim-de-semana?

Menos de 1h 1-2h 2-3h 3-4h Mais de 4h

28

Este instrumento foi adaptado de: Pinto, M. (200). A Televisão no quotidiano das crianças; Diez Guitierrez, E. (2004). *La Diferencia Sexual en el Análisis de los Videojuegos*. CIDE/Instituto de la Mujer; Matos, A. (2006). *Televisão e Violência: (Para) Novas formas de olhar*. Coimbra: Editora Almedina; Carrilho, S. (2008). *A criança e a televisão: Contributos para o estudo da recepção*. Editora BOND

2.5. Alguma pessoa adulta estabelece o número de horas que vê televisão?

Sim Mãe _____ Pai _____ Outras pessoas (especificar) _____
Não

2.6. Tens televisão ou outro (s) equipamento (s) no quarto?

Sim Qual/quais _____
Não

3. CONTEXTO EM QUE OS (AS) ALUNOS (AS) VÊM HABITUALMENTE TELEVISÃO

3.1. Onde vê habitualmente televisão?

Sala Quarto Cozinha Outro local

3.2. Com quem costumavas ver televisão?

Sozinha(o) Com pai/mãe Com amigas(os) Com irmãos(ãos)
Com outras pessoas (especificar) _____

3.3. Se habitualmente vê programas na companhia dos teus pais, indica quais:

Progr. Preferidos Progr. Entretenimento Progr. Culturais
Progr. Informação Progr. Desportivos Series de Ficção

Outro(s) _____

3.4. Costumas conversar sobre os teus programas preferidos?

Sim Não

3.4.1. Se assinalaste SIM, refere com quem:

Mãe	<input type="checkbox"/>	Com irmãos /os mais velhos/as	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	Amigas/os mais velhos/as	<input type="checkbox"/>
Ambos	<input type="checkbox"/>	Professoras/professores	<input type="checkbox"/>

3.4.2. Se assinalaste NÃO, diz porquê.

3.5. Alguma pessoa adulta conhece o conteúdo do/s programa/s que habitualmente vê/s?

Sim Não

3.5.1. Se assinalaste SIM, refere quem:

Mãe	<input type="checkbox"/>	Irmãs/ãos mais velhas/os	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	Amigas/os mais velhas/os	<input type="checkbox"/>
Ambos	<input type="checkbox"/>	Professoras/professores	<input type="checkbox"/>

3.6. Alguma pessoa adulta costuma ajudar-te a compreender o/s programa/s que vê/s habitualmente?

Sim Não

3.6.1. Se assinalaste SIM, refere quem:

Mãe	<input type="checkbox"/>	Irmãos/ãos mais velhos/as	<input type="checkbox"/>
Pai	<input type="checkbox"/>	Amigas/os mais velhos/as	<input type="checkbox"/>
Ambos	<input type="checkbox"/>	Professoras/professores	<input type="checkbox"/>

4. PREFERÊNCIAS EM TERMOS DE PROGRAMAS TELEVISIVOS

4.1. Qual (quais) o (s) tipo (os) de programa (s) que preferes?

Noticiários (telejornais)	<input type="checkbox"/>	Documentários e (ou) debates	<input type="checkbox"/>	Programas desportivos	<input type="checkbox"/>
Filmes	<input type="checkbox"/>	Programas culturais	<input type="checkbox"/>	Programas musicais	<input type="checkbox"/>
Séries de ficção (mini-séries, telenovelas...)	<input type="checkbox"/>	Anúncios (publicidade)	<input type="checkbox"/>	Programas recreativos (Concursos...)	<input type="checkbox"/>
Desenhos animados	<input type="checkbox"/>	MTV	<input type="checkbox"/>	Séries juvenis (Anna Montana...)	<input type="checkbox"/>
Outro...	<input type="checkbox"/>				

4.2. Indica os 5 Programas que mais gostas de ver.

5. Faz aqui o teu comentário/observação, ou dá apenas a tua opinião sobre a temática abordada.

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO III

Anexo III - A - Planificação 2ª sessão com os/as alunos/as.....	121
Anexo III - B – Guião de elaboração da Ficha de Registo de Opinião N° 2 – Percepção dos/as alunos/as sobre a série “ Morangos com Açúcar”.....	122
Anexo III - C - Ficha de Registo de Opinião N° 2 – Percepção dos/as alunos/as sobre a série “ Morangos com Açúcar”.....	123

PLANIFICAÇÃO DA 2ª SESSÃO COM ALUNOS/AS

PERCEPÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE A SÉRIE “ MORANGOS COM AÇÚCAR”

Objectivos gerais:

- Analisar a percepção dos/as alunos/as relativamente à série “ Morangos com Açúcar” (o programa mais visto pela maioria – determinado a partir da análise da questão 4 da Ficha de Registo de Opinião 1 - Hábitos e Modos de ver Televisão;

Objectivos	Estratégias/actividades	Instrumentos/Recursos
<p>- Orientar e esclarecer os/as alunos para o preenchimento da ficha e sensibilizá-los para a importância da partilha de ideias e opiniões</p> <p>- Conhecer a opinião dos /as Alunos/as sobre a série “Morangos com Açúcar”</p>	<p>Organização dos/as alunos/as da turma em 6 grupos de 3 elementos cada</p> <p>Distribuição dos/as alunos por grupo de forma aleatória;</p> <p>Esclarecimento sobre as finalidades do preenchimento da ficha e da necessidade de ficar registada a opinião de cada um/a</p> <p>Preenchimento individual da Ficha de Registo de opinião Nº 2</p>	<p>Diálogo com os/as alunos/as</p> <p>Ficha de registo de opinião Nº 2</p> <p>Diário de Bordo</p>

GUIÃO DA FICHA DE REGISTO DE OPINIÃO Nº 2

PERCEPÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE A SÉRIE “MORANGOS COM AÇÚCAR”

Objectivos gerais:

- Compreender a percepção dos/as alunos/as, relativamente às mensagens implícitas e/ou explícitas na série “ Morangos com Açúcar”

Objectivos específicos	Questões
- Conhecer a opinião dos/as alunos/as sobre quem vê preferencialmente a série;	1.
- Saber o que mais gostam na série;	2.
- Identificar quais as temáticas consideradas, pelos/as alunos/as, como principais;	3.
- Identificar características atribuídas às personagens principais femininas e masculinas;	4.
- Perceber a percepção dos alunos relativamente aos papéis atribuídos aos homens e mulheres	5.
- Saber de que forma os/as jovens se identificam com os modelos representados pelos protagonistas;	6.
- Conhecer os modelos de identificação da generalidade dos/as jovens com os protagonistas;	7.
- Conhecer percepção dos/as alunos/as relativamente aos valores implícitos e/ou explícitos na série;	8.
- Conhecer a opinião dos/as alunos/as quanto aos valores atribuídos a personagens femininas e masculinas;	9.
- Identificar a/s cena/s considerada/s mais relevantes para os/as alunos/as.	10.

FICHA DE REGISTO DE OPINIÃO Nº 2²⁹

PERCEPÇÃO DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE A SÉRIE “MORANGOS COM AÇÚCAR”

DATA: ____ / ____ / ____

GRUPO Nº N° ELEMENTOS: SEXO FEMININO: SEXO MASCULINO

Gostaria de conhecer a vossa opinião sobre a série “Morangos com Açúcar”. Para tal, gostaria que respondessem às questões seguintes, escrevendo e/ou assinalando a vossa opinião, nos espaços indicados.

1. Na tua opinião, quem achas que vê mais esta série e/ou este tipo de séries?
Raparigas Rapazes Ambos
2. O que gostas mais neste tipo de programa?

É divertido		É actual	
É educativo		Faz-me sentir bem	
Foca assuntos do dia-a-dia		É emocionante	
Apresenta músicas que gosto		Tem acção e aventura	
Aborda temas que dizem ao quotidiano dos/as jovens		Os actores e/ou actrizes são interessantes	
Aborda as questões da sexualidade dos/as jovens		Ajuda-me a tomar decisões	
Ajuda a conhecer-me melhor		Abordam-se questões sociais	
Aumenta o meu conhecimento sobre vários assuntos		Posso conhecer as tendências da moda	
Outras...			

²⁹ Este instrumento foi adaptado de: Diez Guitiérrez, E. (2004). *La Diferencia Sexual en el Análisis de los Videojuegos*. CIDE/Instituto de la Mujer.

3. Qual/ais a/s temática/s principal/ais que consideras ser/em preferencialmente abordadas nesta série?	
Relações amorosas (namoro, relações sexuais, conquista...)	<input type="checkbox"/>
Relações de amizade	<input type="checkbox"/>
Conflitos entre várias gerações	<input type="checkbox"/>
Consumos/ Dependências	<input type="checkbox"/>
Temas culturais	<input type="checkbox"/>
Questões sociais (pobreza, racismo, diferenças de classe social...)	<input type="checkbox"/>
A imagem do corpo	<input type="checkbox"/>
Outra/s:	<input type="checkbox"/>

4. Escolhe, de entre as características indicadas a seguir, aquela/s que te parece/m mais adequada/s à/s personagem/s principal/ais:	
Personagem (s) feminina (s)	Personagem (s) masculina (s)
Jovem <input type="checkbox"/> / Meia-idade <input type="checkbox"/>	Jovem <input type="checkbox"/> / Meia-idade <input type="checkbox"/>
Pele Branca <input type="checkbox"/> / Pele não Branca <input type="checkbox"/>	Pele Branca <input type="checkbox"/> / Pele não Branca <input type="checkbox"/>
Fisicamente forte <input type="checkbox"/> / Fisicamente débil <input type="checkbox"/>	Fisicamente forte <input type="checkbox"/> / Fisicamente débil <input type="checkbox"/>
Bonita <input type="checkbox"/> / Feia <input type="checkbox"/>	Bonito <input type="checkbox"/> / Feio <input type="checkbox"/>
Bem vestida <input type="checkbox"/> / Mal vestida <input type="checkbox"/>	Bem vestido <input type="checkbox"/> / Mal vestido <input type="checkbox"/>
Agressiva <input type="checkbox"/> / Pacífica <input type="checkbox"/>	Agressivo <input type="checkbox"/> / Pacífico <input type="checkbox"/>
Magra <input type="checkbox"/> / Obesa <input type="checkbox"/>	Magro <input type="checkbox"/> / Obeso <input type="checkbox"/>
Dominadora <input type="checkbox"/> / Passiva <input type="checkbox"/>	Dominador <input type="checkbox"/> / Passivo <input type="checkbox"/>
De classe social alta <input type="checkbox"/> / De classe social média <input type="checkbox"/> / De classe social baixa <input type="checkbox"/>	De classe social alta <input type="checkbox"/> / De classe social média <input type="checkbox"/> / De classe social baixa <input type="checkbox"/>
Outra (s)	Outra (s)

5. Os papéis representados nesses programas, por homens e mulheres são os mesmos?
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>
Explica:

6. Há ou houve alguma personagem que gostes ou admires?

Se sim, quem?

E em que aspectos?

7. Consideras que, de modo geral, os/as jovens se identificam com alguma/s personagem/ens?

Sim Não

Se sim, em que aspectos (forma de vestir, de se relacionar com os outros, ...)?

8. Consideras que esta série veicula algum tipo de valores?

Sim Não

Se sim, qual (ais):

Respeito pelo/a outro/a Competitividade Cooperação Ternura e cuidado

Amizade Amor Beleza do homem Beleza da mulher

Autonomia da mulher Autonomia do homem Honestidade com o/a outro/a

Diálogo e reflexão na resolução das situações Estereótipo de papéis/funções desempenhados

Igualdade de papéis entre homens e mulheres A violência como forma de vencer desafios

Solidariedade entre o grupo de amigas/os

Outro/s _____

9. Considera que os valores veiculados por personagens masculinas são diferentes dos veiculados por personagens femininas?	
Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Se sim, qual/ais:	
Personagem/s feminina/s	Personagem/s masculina/s

10. Descreve de forma breve, a título de exemplo, uma cena do Programa “Morangos com Açúcar” em que tenha sido abordada uma temática que consideres importante e/ou que tenhas gostado.

Obrigada pela tua colaboração!

ANEXO IV

Anexo I V- A – Carta convite aos/às especialistas	128
Anexo IV- B - Planificação da Oficina de Trabalho	129
Anexo IV - C - Sinopse das cenas	130

Exmo.(a)

Sou aluna do 2º ano de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, estando a elaborar uma dissertação intitulada "Sexualidade e Género nos programas televisivos destinados a jovens", sob orientação da Profa. Doutora Teresa Pessoa e co – orientação da Profa. Doutora Filomena Teixeira. No âmbito do meu trabalho de pesquisa, seleccionei um conjunto de cenas da série "Morangos com açúcar", a serem visualizadas e analisadas, de forma reflexiva, com jovens de uma turma do 9º ano de escolaridade, com vista à construção crítica de conhecimento no âmbito da Sexualidade e Género. Antes de as utilizar em sala de aula, pretendo, organizar uma pequena Oficina de trabalho, com a participação das orientadoras do trabalho e de especialistas nas áreas relacionadas com a temática em estudo, no sentido de perceber as diferentes perspectivas no modo de olhar as referidas cenas desta série.

Neste sentido, e porque temos conhecimento do trabalho que vem desenvolvendo nesta área, venho convidar V. Ex.^a para o referido Workshop. Caso aceite, o que será para nós uma honra que desde já agradecemos, gostaríamos de conhecer a/s disponibilidade (s) para participar na referida oficina de trabalho (com a duração aproximada de 60- 90 min.), que prevemos possa acontecer nos dias 23 ou 24 de Abril, pelas 18 horas.

No caso de poder participar, agradecemos que informe da sua preferência relativamente a um dos dias referidos, ou do/s dia/s que melhor lhe convêm.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, subscrevo-me com os melhores cumprimentos,

PLANIFICAÇÃO DA OFICINA DE TRABALHO
PERSPECTIVAS NO MODO DE OLHAR “MORANGOS COM AÇÚCAR”

Objectivos gerais:

- Perceber a perspectiva dos/as especialistas relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas na série “Morangos com Açúcar”;
- Recolher dados no sentido do aperfeiçoamento da Ficha de análise e na planificação da sessão de trabalho com os/as alunos/as.

Objectivos	Estratégias/actividades	Instrumentos/Recursos
1º Momento – Preparação da Oficina de Trabalho		
<ul style="list-style-type: none"> - Convidar especialistas nas temáticas a abordar a participarem na oficina de trabalho; - Proporcionar a leitura prévia das cenas e o preenchimento das fichas de análise pelos/as especialistas participantes 	<ul style="list-style-type: none"> Envio da carta – convite a cada um/a das especialistas para participar na oficina de trabalho - Entrega de um CD e uma ficha com a sinopse das cenas da série “Morangos com Açúcar” a serem visionadas - Entrega das fichas de análise a cada participante 	<ul style="list-style-type: none"> Carta – convite CD Sinopse Ficha de análise
2º Momento – Dinamização da Oficina de Trabalho		
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o trabalho e enquadrar a sessão na temática do projecto - Recolher dados no sentido de clarificar aspectos constantes da Fichas de Análise a ser trabalhada em sala de aula - Perceber se a ficha será um bom instrumento para trabalhar, reflectir e educar para os <i>média</i> - Analisar as cenas resultantes da 1ª selecção com a equipa que orienta o estudo - Caracterizar as mensagens de sexualidade e estereótipos de género veiculadas nas cenas visionadas - Determinar a/s cena/s mais importantes para trabalhar em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da investigadora e dos/as participantes, bem como, da temática do trabalho e dos objectivos da sessão; - Distribuição da ficha de análise e da sinopse das cenas às/aos participantes; - Debate com partilha de opiniões e sugestões para melhoramento da ficha com vista ao trabalho em sala de aula; - Apresentação e análise crítica das cenas consideradas mais relevantes; - Reflexão à volta da temática 	<ul style="list-style-type: none"> -Cenas: “Família” “Elas e eles”; “Bar” “Escola” Computadores Projector multimédia Dário de Bordo

CENA 1 - AURORA E MÁRIO

Aurora chega a casa de Mário. Este pede-lhe que pose para ele. Contrariada aceita, permanecendo durante algum tempo sobre a cama com o corpo semi - nú. Passado algum tempo, Aurora aborrece-se, não quer posar mais e Mário zanga-se. Depois de afirmar que se vai embora, Aurora recua na sua decisão quando Mário a convence a ficar, e aceita o convite deste para dormir em casa dele.

CENA 2 - FRED E JOEL

Fred e Joel são colegas de escola. Durante uma sessão de estudo que no quarto de Fred, Joel folheia uma revista e elogia uma miúda representada nessa revista. Fred, desvaloriza. Mais tarde, Joel e Fred combinam um encontro. Preocupada com a sua imagem e numa tentativa de se parecer com a miúda da revista, Fred procura as roupas da irmã e maquilha-se para o encontro. Joel, também se arranja. No local combinado, Fred espera por Joel, mas quando este chega, não gosta da forma como está vestida. Fred que habitualmente veste de uma forma mais desportiva, está de sapatos altos e mini - saia.

CENA 3 – DORA E VANDA

Personagens: Dora, Vanda, António e Jimy,

Dora e Vanda são as sobrinhas do Director do Colégio D. Sebastião. Durante o intervalo, Dora e Vanda estão sentadas no corredor. Dora tenta chamar a atenção de um rapaz que passa junto delas. Vanda aconselha a irmã que, para ter a atenção dos rapazes, tem que se arranjar melhor. Entretanto, Jimy e António aparecem junto delas e oferecem – se para lhes mostrar o colégio. Vanda não aceita, mas Dora elogia a solicitação dos dois rapazes e mostra-se interessada num deles. Quando elas se afastam estes tecem comentários sobre Vanda.

CENA 4 – AULA DE EDUCAÇÃO SEXUAL

Personagens intervenientes: Professora Carla, Mateus, Tozé e Quico

Carla, a nova professora da Escola D. Sebastião aceita dar as aulas de educação sexual. Estão presentes, além da professora Carla, uma aluna e cinco alunos. Destes, apenas quatro, intervêm. Na primeira aula, os alunos questionam a professora sobre os assuntos que irão ser abordados naquelas aulas. Ficam, no entanto, decepcionados quando percebem que os temas não correspondem ao que estavam à espera.

ANEXO V

Anexo V- A – Guião de elaboração da Ficha de Análise das	132
Anexo V- B - Ficha de Análise	133
Anexo V - C - Planificação da 3 ^a sessão com os/as alunos/as.....	134
Anexo V - D - Grelha de apoio ao preenchimento da Ficha de Análise.....	137

GUIÃO DA FICHA DE ANÁLISE DAS CENAS

Objectivos gerais:

- Caracterizar a perspectiva dos/as especialistas e alunos/as, relativamente às mensagens de Sexualidade e género veiculadas na série “ Morangos com Açúcar”.

Objectivos específicos	Questões
- Identificar características pessoais atribuídas às personagens principais femininas e masculinas pelos/as alunos/as	1.
- Caracterizar o/s tipo/s de relações interpessoais identificadas pelos/as alunos/as	2.
- Identificar valores atribuídos pelos/as alunos/as às personagens	3.
- Identificar formas de comunicação utilizadas pelas personagens	4.
- Conhecer a opinião dos/as alunos/as sobre as temáticas principais abordadas nas cenas visionadas	5.

PLANIFICAÇÃO DA 3ª SESSÃO COM ALUNOS/AS

PERSPECTIVAS DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE AS CENAS DE “MORANGOS COM AÇÚCAR”

Objectivos gerais:

- Caracterizar a perspectiva dos/as alunos/as relativamente às mensagens de sexualidade e género veiculadas na série “Morangos com Açúcar”.

Objectivos	Estratégias/actividades	Instrumentos/ Recursos
<p>- Esclarecer os/as alunos/as sobre os objectivos da sessão</p> <p>- Orientar os/as alunos para o visionamento das cenas e preenchimento individual da ficha de Análise</p> <p>- Conhecer a perspectiva dos/as alunos relativamente às mensagens veiculadas nas cenas visionadas quanto a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características das personagens; - Relações interpessoais; - Valores veiculados; - Formas de comunicação; - Tema/s principal/ais 	<p style="text-align: center;">1ª Parte (15 min.)</p> <p>Organização dos/as alunos/as da turma em 2 grupos de 4 elementos e 2 grupos de 5</p> <p>Distribuição dos/as alunos/as, por grupo;</p> <p>Esclarecimento sobre as finalidades do preenchimento da ficha e de análise;</p> <p>Esclarecimento sobre a cena atribuída a cada grupo;</p> <p style="text-align: center;">2ª Parte (30 min.)</p> <p>Visionamento, em grupo da cena atribuída a cada um</p> <p>Preenchimento individual da Ficha de Análise das cenas;</p>	<p>Diálogo com os/as alunos/as</p> <p>Ficha de Análise das cenas</p> <p>Guião de apoio ao preenchimento da ficha</p> <p>Computadores</p> <p>Cenas visionadas: Cenas: 1 – Aurora e Mário Cena 2 – Fred e Joel Cena 3 – Dora e Vanda Cena 4 – Aula de Educação Sexual</p> <p>Diário de Bordo</p>

FICHA DE ANÁLISE
DAS CENAS DE “MORANGOS COM AÇÚCAR”

SEXO: Feminino Masculino **IDADE:** ____ Anos **DATA:** ____ / ____ / ____

Para cada uma das cenas da série “Morangos com açúcar” apresentadas, preenche o espaço correspondente, seleccionando e/ou escrevendo o/s aspecto/s que identificas em cada categoria (A, B, C, D e E) da Ficha.

Cena visionada: Aurora e Mário Fred e Joel Vanda e Dora Aula de Educação Sexual

Personagens da cena: _____

A – Características pessoais

Associa a cada personagem da cena visionada, o/s retrato/s físico/s e psicológico/s mais evidente/s:

<p style="text-align: center;">Retrato físico</p> <p>(aspecto físico, face, cabelos, estatura, jeito de andar, voz...)</p>	
<p style="text-align: center;">Retrato psicológico</p> <p>(sentimentos, maneira de ser, comportamentos, atitudes...)</p>	

B – Relações Interpessoais

Descreve/comenta o tipo de relação/ões que existe/m:

	Rapariga / Rapaz	Rapariga /rapariga	Rapaz /rapaz
<p style="text-align: center;">Entre pares</p> <p>Tipo de relações: de amizade, amor, afectiva/sexual, de competição, de cooperação, outra (s) ...</p>			
<p style="text-align: center;">Entre Professor/a – aluno/a</p> <p>Tipo de relações: respeito, diálogo, compreensão, autoridade...</p>			
<p style="text-align: center;">Outra (s) relação (ões)</p>			

C - valores veiculados

Associa a cada personagem, o/s valor/es veiculado/s

Tipo de valores Amor, amizade, responsabilidade, integridade, trabalho, tolerância, solidariedade, autonomia, respeito, cooperação, outro (s) ...	
--	--

D - Comunicação

Associa a cada personagem, a forma de comunicação que utiliza

Tipo de palavras usadas pelas diferentes personagens (Ex: agressiva, cordial, utiliza gíria, calão ...)	
---	--

E – Temáticas centrais da cena

		O que se aborda/veicula...
Sexualidade Afectos, relação sexual, namoro, gravidez na adolescência, prevenção de ...	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Relações inter-pessoais Relações entre rapazes, entre raparigas e entre rapazes e raparigas...	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Dependências (álcool, tabaco, drogas, internet, telemóveis, videojogos, ...)	Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
Outras temáticas Indica quais...		

GUIÃO DE APOIO AO PREENCHIMENTO DA GRELHA DE ANÁLISE

Nos quadros seguintes estão inscritas algumas características que te poderão auxiliar no preenchimento da Ficha de análise, principalmente no que diz respeito à Categoria A – Características pessoais das personagens.

Categoria A – Características pessoais

Retrato físico	
Estrutura	Alto/a, baixo/a, de altura média, gordo/a, magro/a, nem gordo/a nem magro/a, forte, elegante, musculoso/a...
Vestuário	Vestido, fato, saia, calças, calções, fato de treino, <i>t-shirt</i> , <i>sweatshirt</i> , <i>top</i> , blusa, camisa, colete, camisola, casaco, blusão, roupas exuberantes (sexy) ...
Calçado	Sapatos, botas, sapatilhas, (sapatos de) ténis, sandálias, chinelos...
Acessórios	Chapéu, boné, gravata, cachecol, lenço, <i> echarpe</i> , xaile... Cinto, óculos, colar, brincos, <i> piercing</i> , bandeleite...
Pele	Cor: Branca, negra, mulata, morena, bronzeada, sardenta, rosada, corada... Aspecto: lisa, enrugada...
Rosto	Bonito/a, feio/a, com marcas particulares (sinais, cicatrizes...)
Cabelo	Longo, curto, rapado, louro, castanho, preto, espetado, farto, tipo de corte ...

Retrato Psicológico	
Alegre Simpático/a, gentil Delicado/a, bem-educado/a Cómico/a, engraçado/a Calmo/a, tranquilo/a, pacífico/a Sincero/a, verdadeiro/a Tolerante, trabalhador/a, dinâmico/a Modesto/a, humilde Doce, meigo/a, carinhoso/a Persistente, lutador/a Confiante/a Sensível Paciente Sábio/a	Triste Antipático/a Mal – educado/a, grosseiro/a Sério/a, sisudo/a Nervoso/a, conflituoso/a Mentiroso/a, falso/a, hipócrita Intolerante, severo/a, exigente, Vaidoso/a, gabarola, exibicionista Agressivo/a, Preguiçoso/a Desconfiado/a Insensível Impaciente Ignorante

ANEXO VI

Anexo VI- A - Planificação da 4ª sessão com os/as alunos/as.....139

Anexo VI - B – PowerPoint.....140

PLANIFICAÇÃO DA 4ª SESSÃO COM ALUNOS/AS

PERSPECTIVAS DOS/AS ALUNOS/AS SOBRE AS CENAS DE “MORANGOS COM AÇÚCAR”

Objectivos gerais:

- Desconstruir, com os/as alunos/as das mensagens de sexualidade e género veiculadas nas cenas de “Morangos com Açúcar” visionadas;
- Proporcionar aos/às alunos/as estratégias que permitam desenvolver o olhar crítico e reflexivo sobre o modo de ver televisão

Objectivos	Estratégias/actividades	Instrumentos/ Recursos
<p>- Esclarecer os/as alunos/as sobre os objectivos da sessão</p> <p>- Esclarecer os/as alunos/as sobre os conceitos de sexualidade, género e estereótipos de género</p>	<p>Organização da sala para trabalho em grande grupo</p>	
<p>- Orientar os/as alunos para o visionamento das cenas</p>	<p> projecção</p> <p>Pedir aos/ às alunos/as que visionassem as cenas em silêncio e tentassem analisá-las à luz dos conceitos de sexualidade e estereótipos de género anteriormente</p> <p>Debate /discussão</p>	<p>PowerPoint</p> <p>Computador</p> <p>Projector multimédia</p> <p>Cenas seleccionadas</p>
<p>Promover o olhar crítico dos/as alunos/as</p>	<p>Visionamento e análise de cada cena separadamente</p> <p>Chamada de atenção da investigadora – formadora para situações relevantes</p> <p>Debate /discussão</p>	<p>Diário de Bordo</p>

Sexualidade, Género e Estereótipos de género

Sessão com alunos e alunas do 9º ano de escolaridade
08/09

Dulce Folhas

Sexualidade

Pode ser definida como uma energia que encontra a sua expressão física, psicológica e social no desejo de contacto, ternura e às vezes amor (OMS). O desenvolvimento da sexualidade acontece durante toda a vida do indivíduo e depende da pessoa, das suas características genéticas, das interações ambientais, condições sócio culturais. Ela envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos... (Louro, 1999).

Género

Construção social e cultural, relacionada com a forma como em diferentes culturas e sociedades se entende o que é ser feminino e masculino, isto é, determina a própria identidade do sujeito:

- identidade de género (sexo feminino ou masculino);
- Identidade sexual (forma de viver a sua sexualidade)

Estereótipos

Estereótipo é uma ideia pré concebida, baseada numa especificação ou generalização que tende a considerar que todos os que compõem um determinado grupo social possuem as mesmas características e adoptam as mesmas atitudes e comportamentos (Amâncio, 1994, Saavedra, 2005)

Estereótipos de Género

Conjunto de crenças estruturadas, acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher (Diez Gutiérrez, 2004)

Os estereótipos de género podem ser:

- i) estereótipos relativos aos traços e atributos de personalidade**
- que remetem para as características psicológicas e físicas, atribuídas distintamente a homens e a mulheres;
- ii) estereótipos relativos aos papéis desempenhados e às actividades profissionais** - que dizem respeito às crenças relativas às actividades adequadas a homens ou a mulheres;