



ESTeSC

Escola Superior de Tecnologia  
da Saúde de Coimbra

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Mestrado em **Educação para a Saúde**

**Sexualidade e Género:**

**as relações interpessoais nos *media***

**Sónia Alexandra Veríssimo Marques**

Relatório realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria

Filomena Rodrigues Teixeira

2012



Simplesmente,  
ao Francisco e à Leonor,  
com amor.



*“Ser é participar. Quem receia em tomar posição ou quem se resguarda num anonimato discreto não forma uma identidade de ser social, existe apenas. Eu quero participar para marcar a diferença face àqueles que desistem ou se escondem.” (Sampaio, 2011)*



Imagem dos/as alunos/as da turma do 5.º ano de escolaridade envolvida no projeto



## **Agradecimentos**

Na concretização deste projeto, contei com o contributo de algumas pessoas que se disponibilizaram em colaborar e que me apoiaram, a quem quero, aqui, expressar a minha gratidão.

À minha orientadora, Professora Doutora Filomena Teixeira, pelo incentivo e apoio constantes, pela disponibilidade e pelas orientações dadas, que possibilitaram a concretização deste trabalho.

Ao Diretor da escola, que autorizou, sem quaisquer restrições, a implementação do projeto.

A todos/as os/as alunos/as da turma do quinto ano de escolaridade, onde foi realizada a intervenção, pela colaboração e pelo empenho, que excederam as minhas expectativas.

Aos/às encarregados/as de educação dos/as alunos/as que, prontamente, colaboraram e incentivaram à sua implementação.

Aos meus adoráveis filhos Leonor e Francisco, ao meu admirável marido Vasco, aos meus queridos pais Graça e Manuel, pelo seu inestimável apoio e pela sua compreensão pelos escassos momentos de convívio e partilha.

À minha avó Josefa e ao meu avô Eduardo, para todo o sempre.

À minha irmã Inês e à Emília, por termos partilhado esta longa caminhada.

Aos/às amigos/as e colegas que me apoiaram.

A **todos/as**, que me incentivaram a prosseguir... **muito obrigada.**



## ÍNDICE

RESUMO.....	1
ABSTRACT.....	1
INTRODUÇÃO.....	2
1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1.1. <i>Saúde Sexual e Reprodutiva, Educação em Sexualidade e Educação para a Saúde</i> .....	4
1.2. <i>Sexualidade(s), sociedade e cultura</i> .....	7
1.3. <i>Sexo, gênero e estereótipos de gênero</i> .....	9
1.4. <i>Adolescência, relações interpessoais e desenvolvimento moral</i> .....	12
1.5. <i>Os media, as famílias e a escola</i> .....	15
2. METODOLOGIA.....	19
2.1. Finalidade, premissas e questões do projeto.....	19
2.2. Objetivos do projeto.....	19
2.3. Opções metodológicas.....	20
2.4. Elaboração de materiais didáticos.....	20
2.5. Televisão, série juvenil “Morangos com Açúcar”.....	22
2.6. Validação dos materiais didáticos.....	24
2.7. Descrição do projeto.....	24
2.8. Fiabilidade e validade do projeto.....	25
2.9. Questões éticas.....	26
3. ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	26
3.1. Fichas de análise da série “Morangos com Açúcar”.....	27
3.2. Questionários pré-teste e pós-teste e de avaliação do projeto de intervenção.....	33
CONCLUSÃO.....	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
Anexos.....	41



## **RESUMO:**

Este projeto teve como finalidade promover a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que permitissem aos/às alunos/as analisar criticamente o currículo cultural definido pelos *media* em matéria de sexualidade e género e compreender a sua influência na estruturação das relações interpessoais, tendo em vista a educação para uma cidadania democrática e para os direitos humanos. A intervenção, que decorreu numa turma do 5.º ano de escolaridade, constituída por 21 alunos/as, envolveu-os ativamente na realização de várias atividades, tendo sido privilegiado o diálogo e a reflexão conjunta. A metodologia participativa usada permitiu, não só diagnosticar a compreensão dos/as alunos/as relativamente às representações proporcionadas numa série televisiva juvenil de sucesso, aos estereótipos e valores nela veiculados e à sua influência nas várias dimensões da vida pessoal e social, mas também, promover uma análise crítica e reflexiva das mensagens (visuais e linguísticas) de sexualidade e género veiculadas na série.

**Palavras-chave:** sexualidade; género; estereótipos de género; *media*; relações interpessoais; educação em sexualidade.

## **ABSTRACT:**

This project had as a goal the promotion of knowledge building and skills development which allowed students to analyse the cultural curriculum on sexuality and gender defined by the media, as well as to understand its influence in the interpersonal relations structure, with a view to democratic citizenship and human rights education.

The intervention, which took place in a Year 5 class of 21 students, had the active participation of the students in carrying out several activities, with a focus on the dialogue and joint reflection. The participatory methodology used, allowed not only for a diagnosis of the student's understanding of the groups represented in a particular popular TV series and of the related stereotypes and values and its influence in several aspects in a personal and social point of view, but allowed also for the promotion of critical and reflexive analyses (both visual and linguistic) of sexuality and gender reflected in the series.

**Keywords:** sexuality; gender; gender stereotypes; *media*; interpersonal relations; sexuality education.

## INTRODUÇÃO

Permanentemente, crianças e adolescentes recebem mensagens contraditórias e confusas sobre sexualidade e género. As crianças e os/as adolescentes, através das famílias, professores/as, amigos/as, *media*, estão expostos a fontes de informação diversas que veiculam tabus, crenças e valores relativos à sexualidade e ao género. Paralelamente, deparam-se com silêncios, desagrados, constrangimentos, protagonizados por pais e mães, professores/as e outros adultos de referência, que se mostram indisponíveis para manter diálogos abertos e esclarecedores sobre estas temáticas. De acordo com López (2012), todos falam de sexualidade menos aqueles que deveriam falar abertamente, com informações precisas e valores familiares (a família) e universais (a escola e os/as profissionais). Esta contradição é vivenciada pelos/as adolescentes, numa idade em que a consciência dos riscos é menor, a sensação de poder é maior, a pressão dos pares é significativa, o gosto pela experimentação e aventura aumentam, ao mesmo tempo que se questionam as opiniões e conselhos das pessoas adultas. Deste modo, pode afirmar-se que vivemos numa sociedade onde os agentes socializadores renunciam à sua função de apoiar crianças e adolescentes a viver melhor a sexualidade.

A socialização é feita em valores que legitimam o domínio do masculino, o sexismo, a violência e que são veiculados subliminarmente, invadindo o inconsciente coletivo das sociedades e das escolas (Díez Gutiérrez, 2012).

É consensual que a educação deve promover a igualdade de género e que o contexto escolar é um espaço privilegiado para intervir, de modo a que os/as alunos/as aprendam atitudes e adquiram sistemas de valores que lhes permitam exercer a sua cidadania numa sociedade mais igualitária (Díez Gutiérrez, 2004a).

A aprovação e a regulamentação da Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto, tem provocado momentos de mudança significativa na discussão da “educação sexual em meio escolar”, em todos os níveis da sociedade e, evidentemente, nas escolas. O cumprimento da lei, que implica a inclusão da educação sexual nos projetos educativos dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, veio tornar obrigatória uma Educação em Sexualidade em contexto de sala de aula, colmatando uma longa ausência na abordagem desta temática de forma intencional, explícita e pedagogicamente estruturada.

O interesse pelos programas de educação em sexualidade tem aumentado consideravelmente, dado que oferecem meios de prevenir os efeitos nocivos à saúde, como a gravidez indesejada e as doenças sexualmente transmissíveis, além de ajudarem a conscientizar as pessoas sobre a vida sexual e auxiliá-las na tomada de decisões responsáveis. Porém, os programas de educação em sexualidade não devem ser abrangentes apenas do ponto de vista sanitário, existem outros benefícios

que devem estar contemplados, tais como a redução da desigualdade entre homens e mulheres e a melhoria da comunicação e da qualidade das relações interpessoais (UNESCO, 2012).

Nas orientações da UNESCO (2010<sup>1</sup>) é salientado que os projetos são mais efetivos, quando são utilizados métodos pedagógicos participativos, que envolvem ativamente os/as alunos/as, apoiando-os/as na construção de conhecimentos e na realização de atividades que contemplem um período de reflexão necessário ao desenvolvimento de competências.

Dado que crianças e adolescentes estão cada vez mais expostas ao currículo cultural construído pelos *media*, alguns estudos têm analisado os conteúdos sobre sexualidade e género neles veiculados (na televisão, na publicidade, nos videojogos, nas revistas juvenis), procurando compreender e prever os seus efeitos psicossociais (Teixeira e Marques, 2012).

Atendendo a esta realidade, ao contacto com o projeto de investigação “Sexualidade e Género no discurso dos *media*: implicações sócio-educacionais e desenvolvimento de uma alternativa na formação de professores/as”<sup>2</sup>, à frequência da unidade curricular “Sexualidade, Saúde, Cultura e *Media*”, inserida no Mestrado em Educação para a Saúde e às orientações internacionais, concebeu-se um projeto sobre sexualidade e género usando como instrumento didático o *media* mais utilizado pelos/as alunos/as. O projeto foi implementado numa turma de alunos/as do 5.º ano de escolaridade, ao longo de nove sessões, das quais, sete de quarenta e cinco minutos e duas de noventa minutos. Este projeto teve por finalidade promover a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que permitissem aos alunos/as analisar criticamente o currículo cultural definido pelos *media* em matéria de sexualidade e género e compreender a sua influência na estruturação das relações interpessoais, tendo em vista a educação para uma cidadania democrática e para os direitos humanos.

Como ponto prévio desta intervenção, foi administrado um questionário aos/às alunos/as dos 2.º e 3.º ciclos do Agrupamento, com o objetivo de diagnosticar o *media* mais utilizado nos seus tempos livres e proceder à sua análise.

Tendo em conta o valor acrescentado de um método pedagógico participativo, elaboraram-se materiais didáticos específicos, que envolveram ativamente os/as alunos/as da turma do 5.º ano de escolaridade. Foram utilizados produtos multimédia, questionários, uma ficha de registo de opinião sobre “Sexualidade(s)” e duas fichas de análise da série “Morangos com Açúcar”. Contemplaram-se espaços de diálogo e reflexão conjunta que pretenderam diagnosticar a compreensão dos/as alunos/as relativamente às representações proporcionadas na referida série, aos estereótipos e

---

<sup>1</sup> Esta tradução foi produzida pela UNESCO Brasília a partir da versão original do documento *International Technical Guidance on Sexuality Education* (UNESCO, 2009).

<sup>2</sup> Projeto de investigação em curso no Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro.

valores nela veiculados, à sua influência nas várias dimensões da vida pessoal e social e, simultaneamente, promover uma análise crítica e reflexiva das mensagens (visuais e linguísticas) veiculadas em matéria de sexualidade e género.

## **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1.1. Saúde Sexual e Reprodutiva, Educação em Sexualidade e Educação para a Saúde**

A definição de Saúde Reprodutiva adotada por instituições de referência como a Organização Mundial de Saúde (OMS), é a que resultou da Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento (CIPD), realizada em 1994, no Cairo, que representa a base para a política de saúde reprodutiva em todo o mundo (UN, 1995). O documento daí resultante foi o Programa de Ação do Cairo, que contemplou iniciativas no âmbito da população, educação, saúde, ambiente e redução da pobreza através de uma abordagem centrada no desenvolvimento humano, tendo estabelecido o novo conceito de saúde reprodutiva, que inclui a saúde sexual (UN, 1995, p. 40):

*“A saúde reprodutiva é o completo bem-estar físico, mental e social e não a mera ausência de doença ou enfermidade, em todas as questões relacionadas com o sistema reprodutivo e suas funções e processos. Assim, saúde reprodutiva sugere que as pessoas são capazes de viver uma vida sexual satisfatória e segura e que possuem a capacidade de se reproduzirem e a liberdade para decidirem se, quando e com que frequência fazê-lo. Implícito nesta última condição está o direito de homens e mulheres a estarem informados e a terem acesso a métodos de planeamento familiar seguros, eficazes, económicos e aceites de bom grado para regulação da fertilidade, que não sejam ilegais, bem como o direito ao acesso a serviços e cuidados de saúde adequados que possibilitem às mulheres uma gravidez e parto seguros e que providenciem aos casais a melhor possibilidade de terem uma criança saudável” (Parágrafo 7.2.).*

A promoção da saúde reprodutiva contemplada na definição inclui a educação sexual, o planeamento familiar, a maternidade segura e a prevenção de infeções sexualmente transmissíveis, em suma, direitos reprodutivos já reconhecidos em documentos internacionais de direitos humanos. Neste documento é solicitada especial atenção dos governos, no compromisso para a promoção das relações de género, mutuamente respeitadas e equitativas. Ainda é dado enfoque aos/às adolescentes, que necessitam de uma resposta para as suas necessidades que se prendem com a falta de informação e acesso a serviços relevantes, o que lhes permitirá lidar de forma positiva e responsável com a sua sexualidade.

Posteriormente, na IV Conferência Mundial das Nações Unidas sobre as Mulheres, em 1995, foi aprovada a Declaração de Pequim, que destacou, novamente a autonomia das mulheres e os serviços de saúde reprodutiva para os/as jovens (EuroNGOs, 2003, p. 12):

*“Os direitos humanos das mulheres incluem o seu direito a ter controlo sobre e decidir livremente e responsabilmente sobre questões relacionadas com a sua sexualidade, incluindo a saúde sexual e reprodutiva, livre de coerção, discriminação e violência” (Parágrafo 96).*

*“O aconselhamento e o acesso à informação e a serviços de saúde sexual e reprodutiva, para adolescentes, que ainda são inadequados ou mesmo inexistentes e o direito da mulher jovem à privacidade, à confidencialidade, ao respeito e ao consentimento informado, que frequentemente, não é considerado” (Parágrafo 93).*

Na CIPD +5, 21.<sup>a</sup> sessão especial da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Nova Iorque, em 1999, concluiu-se que se verificaram alguns resultados positivos desde

a Conferência Internacional sobre a População e Desenvolvimento (CIPD), que incluíram: o aumento da utilização do planeamento familiar; o aumento da acessibilidade à contraceção; a melhoria da qualidade dos cuidados em saúde reprodutiva; e um aumento global dos serviços de saúde reprodutiva. Contudo, também se concluiu que em alguns países e regiões apenas foram observados pequenos progressos e, em alguns casos, retrocessos. Os aspetos negativos foram categorizados como sendo: a contínua discriminação contra mulheres e raparigas; o aumento dos níveis de mortalidade pelo VIH/SIDA; a manutenção da elevada mortalidade materna; a manutenção da vulnerabilidade dos/as adolescentes face aos riscos de saúde reprodutiva e sexual. Em resposta ao constatado, foi reafirmado o limite para as nações se comprometerem para a meta de acesso universal à saúde reprodutiva para o ano de 2015 (EuroNGOs, 2003).

Em Nova Iorque, em 2000, a comunidade internacional estabeleceu um novo quadro para a ação, quando a Assembleia Geral da ONU realizou a Cimeira do Milénio, tendo definido as Metas de Desenvolvimento do Milénio, que constituem um novo e ambicioso plano de desenvolvimento global, com o objetivo geral de reduzir para metade o número de pessoas que vivem em absoluta pobreza até ao ano de 2015. As metas foram definidas nos pontos: 1. Erradicar a pobreza extrema e a fome; 2. Atingir o ensino básico universal; 3. Promover a igualdade de género e a autonomia das mulheres; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o VIH/SIDA, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental; 8. Desenvolver uma parceria global para o desenvolvimento (EuroNGOs, 2003).

A 27.<sup>a</sup> sessão especial da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Nova Iorque, em 2002, fixou-se em vários temas da saúde reprodutiva de grandes conferências. A prevenção do VIH/SIDA nos/as adolescentes foi aprovada, sendo um dos principais resultados (EuroNGOs, 2003, p. 16):

*“Até 2005, implementar medidas para aumentar as capacidades das mulheres e raparigas adolescentes para se protegerem elas próprias do risco de infeção pelo VIH, principalmente através da prestação de cuidados de saúde e serviços de saúde, incluindo saúde sexual e reprodutiva e através da prevenção pela educação que promove a igualdade de género, num quadro de sensibilidade cultural”* (Parágrafo 47.4).

Nos dez anos de revisão da Plataforma de Ação de Pequim (Beijing +10), na 49.<sup>a</sup> sessão da *Commission on the Status of Women* (CSW), realizada em Nova Iorque, em 2005, foram destacados dois temas (UN Women, 2010a):

*“Análise da implementação da Plataforma de Pequim e os documentos resultantes da vigésima terceira sessão especial da Assembleia Geral” e “Os desafios atuais e futuras estratégias para o avanço e autonomia das mulheres e raparigas.”*

Nos quinze anos de revisão da Plataforma de Ação de Pequim (Beijing +15), na 54.<sup>a</sup> sessão da *Commission on the Status of Women* (CSW), realizada em Nova Iorque, em 2010, foi dada ênfase à partilha de experiências e boas práticas, tendo em vista a superação de obstáculos e novos desafios, incluindo os relacionados com os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio e os compromissos em matéria de igualdade de género e autonomia das mulheres (UN Women, 2010b).

De acordo com Butler (2004), uma promoção da saúde sexual e reprodutiva bem sucedida, exige um programa abrangente de atividades que abarca os setores da saúde e da educação, bem como os domínios político, económico e legal. No setor da educação considera como aspetos fundamentais, uma educação sexual abrangente para os/as jovens, a ser implementada por professores/as e outros/as profissionais com formação específica em sexualidade e/ou saúde sexual e reprodutiva, com iniciativas realizadas na comunidade que permitam dar resposta às necessidades dos/as jovens que já se encontram fora do sistema educativo e outros/as que possam ser especialmente vulneráveis.

O conceito de educação sexual tem sido objeto de múltiplas interpretações, associadas às diferentes perspetivas de sexualidade, também elas caracterizadas por ideologias, valores dominantes, condições socioeconómicas e avanços científicos. Como consequência, foram surgindo diferentes modelos que se caracterizaram por terem diferentes quadros de valores orientadores das práticas educativas, conteúdos e metodologias (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996).

A educação sexual inicia-se na família. Através de uma aprendizagem social e modelação, a criança vai lidar com o seu corpo em crescimento, com as emoções e os conflitos interpessoais. Dado que as crianças e os/as adolescentes permanecem um tempo significativo na escola e é em idade escolar que acontecem as primeiras experiências amorosas, vários/as autores/as consideram a escola o lugar ideal para, em colaboração com as famílias, complementar a educação sexual (GTES, 2007; Matos, 2008; Matos *et al.*, 2010; UNESCO, 2009).

No documento *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade* (UNESCO, 2010, p. 2), a educação sexual, aqui designada de educação em sexualidade, é definida “*como uma abordagem apropriada para a idade, culturalmente relevante ao ensino sobre sexo e relacionamentos, que fornece informações cientificamente corretas, realistas e sem pré-julgamento. Fornece oportunidades para explorar os próprios valores e atitudes e para desenvolver competências de tomada de decisão, comunicação e redução de riscos em relação a muitos aspetos da sexualidade.*” Sintetizando, trata-se de uma educação em sexualidade que deve ser intencional, continuada, organizada e abrangente, de forma a integrar as várias dimensões da sexualidade.

A adoção de legislação recente, Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de Abril, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, define as finalidades da educação sexual (artigo 2.º):

“a) a valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa; b) o desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade; c) a melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos/as jovens; d) a redução das consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis; e) a capacidade de proteção face a todas as formas de exploração e de abusos sexuais; f) o respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais; g) a valorização de uma sexualidade responsável e informada; h) a promoção da igualdade entre os sexos; i) o reconhecimento da importância de

*participação no processo educativo de encarregados/as de educação, alunos/as, professores/as e técnicos/as de saúde; j) a compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos; l) a eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.”*

Este enquadramento legal integra a educação sexual na educação para a saúde (onde constam igualmente a educação alimentar, a atividade física, a prevenção de consumos nocivos e a prevenção da violência em meio escolar), dado que o conceito atual de saúde preconiza a integração de intervenções preventivas globais que têm por finalidade a promoção da saúde física, psicológica e social. Deste modo, a educação para a saúde e, por conseguinte, a educação em sexualidade, têm como principais propósitos informar e consciencializar cada pessoa acerca da sua própria saúde e promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais no sentido de uma progressiva autorresponsabilização. Tem subjacente a ideia de que a informação permite identificar comportamentos de risco, reconhecer os benefícios dos comportamentos adequados e suscitar comportamentos de prevenção, em suma, uma escola promotora de saúde, considerada uma fonte de desenvolvimento de comportamentos orientados para a promoção da saúde e bem-estar (WHO, 2000).

Nos últimos anos, tem sido dado destaque à importância da educação em sexualidade como meio de promoção da saúde em meio escolar, pelo que foi criado um modelo de intervenção para as escolas. Face à conjuntura atual, é urgente que este modelo se estenda e mantenha em todas as escolas e seja implementado, tendo em consideração as características das crianças e dos/as adolescentes, permitindo, deste modo, a obtenção de ganhos na sua saúde.

## **1.2. Sexualidade(s), sociedade e cultura**

Na ausência de uma definição de sexualidade acordada internacionalmente, teve início, em 2002, na *Technical Consultation on Sexual Health*, convocada pela OMS, a elaboração de uma definição que reflete uma evolução na compreensão de conceitos e que, apesar de não representar uma posição oficial da OMS (embora esteja disponível no seu site), foi elaborada por especialistas internacionais (WHO, 2006, p. 5; WHO, 2012a):

*“A sexualidade refere-se a uma dimensão central do ser humano que inclui sexo, género, identidade sexual e de género, orientação sexual, erotismo, apego emocional/amor e reprodução. Ela é vivenciada ou expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, atividades, práticas, papéis e relacionamentos. A sexualidade é o resultado da interação de fatores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturais, éticos, religiosos e espirituais.”*

Este conceito de sexualidade, cuja utilização tem aumentado gradualmente, é considerado de grande utilidade, porque contempla os seguintes aspetos: é fundamental ao ser humano, não está limitada a grupos etários específicos, está intimamente relacionada com o género, inclui várias orientações sexuais e é muito mais ampla que a reprodução; esclarece que a sexualidade não engloba apenas elementos comportamentais e que pode variar fortemente, pois está dependente de uma grande variedade de influências; ainda indica, de forma indireta, que a educação sexual deve

também ser interpretada como abrangendo uma muito mais ampla e muito mais diversificada área do que a educação sobre o comportamento sexual (WHO & BZgA, 2010), tal como preconizado em documentos internacionais e na legislação portuguesa em vigor.

Contudo, na generalidade, quando se fala em sexualidade, ela ainda é associada, quase em exclusividade à genitalidade e à reprodução. De acordo com López e Fuertes (1999, p. 8) *“a sexualidade tem uma indubitável dimensão biológica. Desde as nossas unidades mais pequenas, as células, até à nossa figura corporal global, todo o nosso corpo é sexuado nas suas estruturas e funções”*. Deste modo, a sexualidade não pode ser entendida sem se ter em conta esta dimensão, contudo, para os mesmos autores (1999, p. 9), somos também psicossocialmente sexuados: *“Não só somos biologicamente sexuados como também o nosso psiquismo, toda a nossa organização social e a nossa cultura são sexuados”*. Deste modo, para entender a sexualidade, não é suficiente falar de anatomia e fisiologia sexuais, é também necessário falar de psicologia (sexual), da cultura e da sociedade em que cada pessoa está inserida. Neste contexto, a sexualidade, como realidade complexa que é, não pode ser definida tendo por base um único ponto de vista, uma só ciência, porque o que atualmente conhecemos sobre sexualidade é fruto de várias aproximações de ciências distintas (López e Fuertes, 1999).

A sexualidade, enquanto expressão do ser humano, vai para além da genitalidade, contemplando valores, ações e conceções construídas socialmente e incorporadas no modo como a pessoa vivencia o seu corpo, prazeres e desejos (Spaziani e Maia, 2010).

De acordo com Sprinthall e Collins (2011, p. 407), *“tal como a própria adolescência, a sexualidade talvez comece com a biologia mas termine com a cultura. E, à semelhança do que acontece relativamente à natureza da adolescência, a dificuldade em compreender a sexualidade do adolescente relaciona-se com o facto de ser necessário saber qual o grau em que a sua natureza é determinada pelas transformações pubertárias e em que medida é também reflexo de expectativas sociais e culturais, ou de padrões de comportamento que foram aprendidos.”*

O facto dos/as adolescentes lidarem com mensagens contraditórias, por vezes até conflituais, sobre a sexualidade, constitui uma das causas para que assumam riscos no comportamento sexual. A sociedade, por um lado, incita ao consumo e à vida confortável e agradável, mostra permissividade nos horários, relacionamentos e atividades, fomenta a estimulação sexual através da publicidade e dos produtos culturais, em suma, incentiva e permite a atividade sexual. Por outro lado, nega uma educação em sexualidade, na família e na escola e considera os/as adolescentes como grupo que não tem atividade (López, 2010). E é neste contexto, perante diferentes influências e experiências, que se vai formando a identidade sexual (Ministério da Educação *et al.*, 2000).

Caberá às crianças e adolescentes, como seres únicos e, simultaneamente, como parte da sociedade, viver a sua sexualidade numa perspetiva emancipatória, isto é, “(...) *uma busca da reconstrução consciente e participativa de um saber amplo e universal sobre a dimensão humana da sexualidade, sem distinção de qualquer ordem. E essa reconstrução deve começar dentro de cada um (...). Não pode ser apenas uma reprodução acrítica do que está posto na sociedade*” (Melo, 2009, p. 1).

### **1.3. Sexo, género e estereótipos de género**

Vários aspetos que afetam a nossa vida pessoal e social estão diretamente relacionados com o facto de sermos do sexo feminino ou do sexo masculino. As perceções que cada pessoa tem de si e dos outros, as características de personalidade, os interesses e os comportamentos que pensa adequados para o homem e para a mulher, e outros aspetos como o vestuário, a aparência e a linguagem, assim como a estruturação das relações interpessoais, são fortemente influenciadas pelo género (Vieira, 2006).

Na tentativa de contribuir para a clarificação dos termos “sexo” e “género”, a WHO (2012c) esclarece que, enquanto o “sexo” se refere às características biológicas e fisiológicas que definem homens e mulheres, o “género” reporta-se aos papéis construídos socialmente, comportamentos, atividades e atributos que uma sociedade considera adequados para homens e mulheres. No entanto, devemos ter em consideração que a influência dos genes e do ambiente sobre o comportamento humano se expressa pela interação de ambos. Conforme Vieira (2006, p. 21) esclarece, o termo “sexo” é utilizado “(...) *para mencionar e comparar os indivíduos com base na respetiva pertença a uma das duas categorias demográficas possíveis, em virtude das suas características biológicas: sexo masculino e sexo feminino.*” O termo “género” é empregue “(...) *para referir os julgamentos, as perceções, as atribuições e as expectativas, expressas tanto pelo próprio indivíduo, como pelas outras pessoas, partindo da categorização anteriormente referida.*”

O género, como conceito, de acordo com Meyer (2008), contempla os seguintes aspetos: *i)* ao longo da vida constituímos-nos como homens ou mulheres, através de diversas instituições e práticas sociais, através de um processo inacabado e irregular; *ii)* existem variadas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade, tendo em conta tempos, lugares e circunstâncias específicos; *iii)* as análises e intervenções devem considerar as relações de poder entre mulheres e homens e as variadas formas sociais e culturais que os constituem como sujeitos de género; *iv)* as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e as políticas de uma sociedade são constituídas e trespassadas por representações do feminino e do masculino que, simultaneamente, produzem, mantêm ou dão outro significado a essas representações.

Neste contexto, poderemos falar na construção de categorias sociais a partir das diferenças biológicas, que englobam a identidade de género e os estereótipos de género (Vieira, 2006).

A identidade de género começa a consolidar-se ainda numa fase pré-verbal do desenvolvimento da pessoa, contudo, são várias as influências que podem ainda vir a ocorrer e que podem alterar esse desenvolvimento e as manifestações de papéis de género. Todas as sociedades dão os seus significados aos termos “feminino” e “masculino” e ao que representa “ser homem” e “ser mulher”, sendo que ambos estão envoltos num conjunto de expectativas sobre o modo como cada um dos sexos deve comportar-se, as quais substanciam os papéis de género (Vieira, 2006).

Na literatura os estereótipos de género são frequentemente definidos como um conjunto de ideias e crenças generalizadas na sociedade sobre as características e os comportamentos dos homens e das mulheres (Díez Gutiérrez, 2004b; Vieira, 2006). Estudos desenvolvidos sobre os estereótipos de género têm salientado a sua constante adaptação às mudanças sociais, o que conduziu à criação e reformulação de subtipos de estereótipos de género, sendo possível identificar, pelo menos, quatro subtipos (Vieira, 2006, p. 108): “*Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade*” (e.g., autoritário vs afetuosa); “*Estereótipos relativos aos papéis desempenhados*” (e.g., competir vs cooperar); “*Estereótipos relativos às atividades profissionais prosseguidas*” (e.g., empresário vs rececionista); “*Estereótipos relativos às características físicas*” (e.g., corpo musculoso vs formas corporais harmoniosas). Variadas investigações vieram confirmar que os estereótipos relativos às características físicas parecem ser os que têm maior poder sobre o comportamento, uma vez que desencadeiam, com maior intensidade, a atuação de crenças associadas ao género (Vieira, 2006; Vieira, 2009).

Saavedra (2005) refere, tendo por base um estudo realizado por Broverman, Clarkson & Rosenkrantz acerca do conteúdo dos estereótipos, que se chegou às seguintes conclusões: os homens eram caracterizados como independentes, agressivos, autoconfiantes, ativos, com capacidades de decisão e liderança; as mulheres eram vistas como dependentes, subjetivas, passivas, ilógicas (características opostas às dos homens e avaliadas negativamente) e ainda, como sendo afáveis, compreensivas, sensíveis, delicadas, calmas, capazes de exprimir emoções (sendo estas avaliadas positivamente). Ocorre que, quem se afasta destas visões dominantes de masculinidade (e.g., o homem “choramingas”) e feminilidade (e.g., a mulher “agressiva”) é, geralmente, alvo de apreciações negativas, sendo o homem quem sofre mais punições sociais, quando se desvia do “adequado” ao seu sexo, o que explica a sua preocupação em procurar formas de validar a sua masculinidade (Vieira, 2009).

No decurso do estudo das atitudes com os papéis de género, alguns autores validaram o conceito de sexismo. Este pode significar o preconceito e a discriminação tendo por fundamento o seu sexo.

Contudo, uma investigação empírica sobre sexismo evidencia que, frequentemente, ele revela uma hostilidade para com a mulher (Vieira, 2006). Deste modo, Díez Gutiérrez (2004b, p. 45) define o sexismo como *“uma forma de pensar que considera o masculino superior ao feminino, estabelecendo uma hierarquia que limita a possibilidade das mulheres terem acesso a recursos, a direitos, a oportunidades e à distribuição equitativa do poder entre sexos.”* Deste modo, o sexismo pode ser presenciado no cotidiano: ao nível pessoal, por exemplo, na violência doméstica; ao nível interpessoal, por exemplo, nos “piropos” ou piadas de cariz sexual; e ao nível profissional, por exemplo, na criação de obstáculos impeditivos de uma ascensão na carreira (Nogueira e Saavedra, 2007).

Neste sentido, a literatura da especialidade tem considerado as relações de género como assimétricas porque, analisando as características atribuídas socialmente a cada um dos sexos, as masculinas têm sido mais valorizadas do que as femininas. As sociedades produzem e mantêm as desigualdades de género, evidenciando-as, através da socialização, da ação das instituições e da interação entre as pessoas (Nogueira e Saavedra, 2007).

Atualmente, através de um currículo cultural que envolve *“um conhecimento organizado em torno de relações de poder, de regulação e controle que se concretizam na vida quotidiana”*, os/as adolescentes são transformados e aprendem a reconhecer-se como homens ou mulheres, nos grupos e nas sociedades a que pertencem (Teixeira e Marques, 2012, p. 15). Deste modo, estão envolvidas estratégias subtis de naturalização que têm que ser reconhecidas e problematizadas (Meyer, 2008).

A escola, sendo uma parte integrante da sociedade torna-se, ela própria, local dessas assimetrias de poder, veiculadas, quer pelos/as alunos/as, quer pelas políticas educativas e pela sociedade em geral. No currículo escolar, são visíveis as principais assimetrias de poder, na bipolarização e hierarquização das diversas disciplinas, nos estereótipos de género visíveis nos manuais escolares e no sexismo da linguagem utilizada. Relativamente aos manuais escolares, ainda constituem instrumentos privilegiados na transmissão de ideologias sobre o género, através de três formas distintas: pela ocultação de figuras femininas, pelas imagens gráficas que representam as figuras feminina e masculina e pelo sexismo da linguagem utilizada (Saavedra, 2005). Segundo Louro (2003, p. 67), *“a linguagem institui e demarca os lugares dos géneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os géneros.”*

É na relação entre os alunos e o currículo que são definidas e representadas determinadas formas de masculinidade, os alunos que fracassam academicamente procuram outras formas de validarem a sua masculinidade. Deste modo, a violência e o assédio sexual devem ser enquadrados num

problema mais amplo que é a desigualdade de poder nas relações de género, que tem consequências negativas na qualidade dos relacionamentos entre rapazes e raparigas e no seu rendimento académico (Saavedra, 2005).

É possível concluir que estes fatores têm um forte impacto na identidade, designadamente, nas diferentes expectativas, por género, face à escola e às aprendizagens e sobre o sucesso académico e a eficácia pessoal, que influenciam os percursos vocacionais escolhidos e as várias dimensões da vida pessoal e social. Contudo, numa revisão das políticas educativas sobre género, apesar de se concluir que a escola sempre foi vista como um lugar privilegiado para a reprodução de relações sociais de desigualdade de género, também é reconhecida como um importante local para promover intervenções e mudanças (Saavedra, 2005).

Uma educação baseada na igualdade entre os géneros beneficia rapazes e raparigas e promove relações mais igualitárias. É indispensável promover nas crianças e nos/as adolescentes a discussão em torno das expectativas de género, os modos como se conformam, resistem ou as desafiam. Torna-se urgente uma intervenção nas famílias, nas escolas, nos *media* e em outras instituições, com o objetivo de obter *“olhares que não sejam niveladores das diferenças, mas profundamente respeitadores das opções de vida das pessoas, mulheres e homens”* (Vieira, 2006, p. 9). Importa referir que as raparigas não são apenas diferentes dos rapazes, elas também diferem entre si, pelo que, quando se fala em igualdade de género, importa também promover a igualdade entre as raparigas e entre os rapazes, dando-se ênfase à pluralidade e à diversidade (Saavedra, 2005).

Neste sentido, é de extrema importância uma educação para a cidadania democrática e para os direitos humanos, na qual é essencial incluir a igualdade de género e *“criar na escola contextos de aprendizagem centrados nas necessidades e interesses das raparigas e dos rapazes face aos problemas que afetam as nossas sociedades; proporcionar aos/às alunos/as meios para desenvolverem e exercerem a cidadania democrática, nomeadamente reconhecendo as raparigas e os rapazes como agentes de mudança social e concebendo projetos que encorajem as iniciativas, que lhes permitam a construção de conhecimentos e competências orientados para a ação e, desse modo, criar elos de ligação entre a escola e a vida extraescolar”* (Comité de Ministros do Conselho da Europa, 2007, p. 38).

#### **1.4. Adolescência, relações interpessoais e desenvolvimento moral**

A Organização Mundial de Saúde (WHO, 2012b) refere-se à adolescência como um período no crescimento e desenvolvimento humano que ocorre depois da infância e antes da idade adulta, compreendido entre os 10 e os 19 anos. De acordo com Sprinthall e Collins (2011), esta etapa engloba a pubescência, que constitui um período de transformações físicas que conduzem à maturidade reprodutiva; a puberdade assinala o fim deste período, sendo nesta altura que é

alcançada a capacidade de reprodução. De referir que os estados psicológicos dos/as adolescentes, tão aclamados no senso comum, refletem a imposição de normas e expectativas pela sociedade, bem como as respostas dos/as próprios/as adolescentes às transformações físicas que são influenciadas por essa mesma sociedade. Consta-se assim que, durante esta etapa, os fatores biológicos têm um papel importante mas, os fatores sociais acabam por desempenhar o papel principal.

Pela relevância com que se apresentam na adolescência, são também de destacar as modificações nas capacidades de pensar, de raciocinar e de resolução de problemas, as transformações cognitivas. Contrastando com as características do pensamento infantil, o pensamento formal dos/as adolescentes permite-lhes uma maior capacidade para pensar acerca de possibilidades através de hipóteses, para prever certos resultados, para refletir sobre os pensamentos e para ponderar sobre as perspetivas dos outros. Relativamente às transformações sociocognitivas, elas compreendem mudanças ascendentes na complexidade do raciocínio e nas perceções sociais e mudanças laterais, que estendem as capacidades cognitivas em desenvolvimento, a novos relacionamentos circunstanciais e acontecimentos sociais (Sprinthall e Collins, 2011).

Segundo Pereira (2004), a partir de vários estudos, Selman descreveu um conjunto de categorias relativas a dois aspetos do raciocínio social que sofrem alteração: os conceitos sobre as pessoas e sobre as relações entre elas, que correspondem aos níveis de compreensão interpessoal. Verifica-se, gradualmente, uma compreensão mais desenvolvida da pessoa, acerca de si própria e dos outros, existindo uma cada vez maior maturidade na tomada de uma perspetiva social. Na compreensão da amizade, o nível 0 - "Assunção egocêntrica de perspetivas" (até aos 6 anos) contempla-a como uma interação temporária; o nível 1 - "Assunção subjetiva de perspetivas" (5-9 anos) vê num/a amigo/a alguém que ajuda e que faz algo que nós determinamos; o nível 2 - "Assunção autorreflexiva ou recíproca de perspetivas" (7-12 anos) considera a amizade uma reciprocidade restrita, num contexto específico; o nível 3 - "Assunção mútua de perspetivas" (10-15 anos) já contempla uma partilha mútua e íntima com o/a amigo/a; e o nível 4 - "Assunção profunda e socio-simbólica de perspetivas" (12 anos-adulto), contempla a amizade como uma relação de interdependência autónoma, em que se verifica entre as pessoas uma troca de interpretações acerca do eu, dos outros e do meio envolvente e, simultaneamente, cada um respeita e aceita a perspetiva do outro.

A formação da identidade é considerada por muitos autores como o desafio da adolescência. Ainda que se aceite que a identidade é o que faz de uma pessoa única, pode, simultaneamente, ser associada à pertença a um determinado grupo, religião ou nacionalidade. Deste modo, a identidade não é um fenómeno interno e fixo, pelo contrário, trata-se de um processo sociocultural contínuo, dinâmico e permanentemente em construção, negociação e modificação. Deve ser entendida como multidimensional e moldada por um vasto conjunto de fatores físicos, emocionais, sexuais, religiosos,

raciais, étnicos, institucionais, familiares, entre outros. As componentes da identidade são, deste modo, formadas e reestruturadas nas interações sociais com a família, com os/as colegas, com os pares, bem como nas imagens e valores mediáticos (Morgan, 2010).

Neste contexto, ter a capacidade para compreender e atuar em consonância com as suas próprias ideias e sentimentos e os dos outros, é entendido, como um aspeto determinante na obtenção da maturidade psicológica nesta etapa. Esta capacidade afeta, determinantemente, os sistemas de valores que, por sua vez, também sofrem transformações nesta fase. Neste contexto, o sistema de Kohlberg constitui um quadro de referência, que fornece informações sobre a sequência e o conteúdo do juízo moral, que envolve essencialmente aspetos relacionados com a ética e a justiça, temas centrais da vida humana (Sprinthall e Collins, 2011). Segundo Kohlberg, o desenvolvimento moral é descrito em seis estádios, que se fundamentam num paralelismo cognitivo afetivo, que torna indissociáveis as dimensões cognitiva e motivacional. No estágio pré-convencional (até aos 10-11 anos), os/as adolescentes consideram que as normas são válidas porque são implementadas por autoridades e validadas por sanções, pelo que a motivação para a conformidade consiste no desejo de evitar punições (estádio 1) ou de instrumentalização hedonista dos outros (estádio 2). No estágio convencional (típico da maior parte dos adultos), as normas são vinculativas dado que são motivo de adesão grupal (estádio 3) ou social (estádio 4), ocorrendo uma obediência por parte das pessoas tendo em vista a aceitação ou o evitar a culpabilidade. No estágio pós-convencional (alcançado por poucas pessoas), as normas são formadas por processos de negociação social contratual (estádio 5) ou por adesão cognitivo-afetiva a princípios éticos universais (estádio 6). A sequência do desenvolvimento é sempre a mesma, no entanto, as proporções podem variar, não se verificando a omissão de qualquer estágio, cada pessoa progride ordenadamente de um estágio para outro, apresentando os estádios uma complexidade crescente (Nunner-Winkler, 2010; Sprinthall e Collins, 2011). Investigação recente evidencia que, desde cedo, as crianças compreendem a validade das normas morais e dos direitos individuais existindo, contudo, um progresso moral para além da infância, através do desenvolvimento de estruturas de raciocínio, da aquisição de sistemas de conhecimento, da formação e consolidação da motivação moral (Sprinthall e Collins, 2011).

Considerando diferenças na força da motivação moral, isto é, na importância que as pessoas atribuem ao domínio moral e a sua baixa estabilidade ao longo do desenvolvimento, importa identificar os determinantes da força da motivação moral: *i)* o estatuto socioeconómico, tendo-se concluído, no entanto, que a falta de motivação moral não é exclusiva de classes; *ii)* o género, tendo-se registado uma correlação significativa entre a identificação de género e a motivação moral, verificando-se que os estereótipos masculinos se mostram maioritariamente avessos à moralidade, enquanto os estereótipos femininos se revelam concordantes com a moralidade; *iii)* a vinculação, entre crianças e

peças adultas, sendo esta correlação constatada na maioria dos dados disponíveis; iv) os grupos de pares, verificando-se que certos grupos desenvolvem normas específicas que pressionam o seus membros; v) a vida comunitária, constatando-se que a consistência das normas na comunidade é de grande importância; vi) a estrutura da motivação moral (Nunner-Winkler, 2010). Em suma, é possível concluir que a motivação moral está dependente da condição moral da comunidade e da sociedade. Deste modo, seria importante que na sociedade, se condenasse veementemente, a discriminação, a desigualdade, a negligência e a violência.

As influências da família têm início muito antes da adolescência, no entanto, são especialmente importantes durante esta etapa. Existem duas áreas de desenvolvimento dos/as adolescentes em que as famílias exercem uma grande influência, nomeadamente, na obtenção de independência e na identificação com os pais, sendo esta última de particular importância na formação da identidade dos/as adolescentes, no que respeita à definição de papéis sexuais e na escolha vocacional e profissional. De referir que as relações familiares são influenciadas pelas transformações dos/as adolescentes, podendo ser facilitadoras ou dificultadoras das mesmas. Existem três fatores que contribuem para as modificações nas relações familiares: os/as adolescentes sofrem alterações aos níveis físico e social e as expectativas relativamente aos papéis familiares, baseiam-se, na perceção que têm da sua posição face às funções desempenhadas na vida adulta; os/as adolescentes desenvolvem conceitos acerca das suas interações com os pais, que demonstram uma maturidade crescente; os problemas de identidade dos/as filhos/as adolescentes frequentemente coincidem com a crise da meia idade dos pais. Contrariamente ao que é frequentemente defendido, os/as colegas desempenham um papel complementar ao papel da família no desenvolvimento do/a adolescente, no entanto, como muitas das suas influências são específicas, são exercidas com mais sucesso (Sprinthall e Collins, 2011).

Em síntese, é-nos possível constatar, que as famílias, juntamente com os pares e a escola, constituem os contextos mais significativos para os/as adolescentes, ao permitirem o desenvolvimento das suas características pessoais e sociais, essenciais na vida adulta.

### **1.5. Os *media*, as famílias e a escola**

Desde o aparecimento dos primeiros *media*, imprensa, rádio e televisão, que se começou a procurar dar resposta sobre os seus efeitos na sociedade. É consensual que os meios de comunicação social são importantes mediadores entre os/as cidadãos/ãs e a realidade social. Deste modo, têm um papel determinante enquanto formadores de opinião pública, sendo a forma como constroem e veiculam ideologias de extrema relevância (Cerqueira, Ribeiro & Cabecinhas, 2009). Atualmente, constatamos a rapidez com que as inovações tecnológicas vão sendo introduzidas. No

entanto, os *media*, apesar de muitos diferentes do que eram quando apareceram, são relativamente jovens e ocupam grande parte do nosso tempo (Matos, 2006).

Os dados do estudo *Health Behaviour in School aged Children* (HBSC) da OMS, de 2010, em Portugal (Matos *et al.*, 2010), no que respeita ao tempo utilizado pelos/as adolescentes a verem televisão, revela que, 60,7% vê entre uma a três horas de televisão durante a semana; durante o fim-de-semana, 55,9% vê quatro ou mais horas. Ainda neste estudo, os dados indicam que os/as adolescentes sentem-se muito à vontade a falar de Educação Sexual com os/as amigos/as (82,6%) ou com os/as colegas (61,1%) e pouco à vontade para falar sobre Educação Sexual com os pais/mães (57,6%) ou com os/as professores/as (70,6%).

Uma revisão da literatura permitiu constatar o crescente aumento da população com acesso à televisão digital, o elevado número de crianças que tem acesso à televisão no seu quarto e o surgimento dos “*reality shows*” (na forma de programas como “Casa dos Segredos”), que levantam questões significativas sobre a capacidades dos espectadores para distinguir entre realidade e ficção e a sua consciência das diferentes formas de manipulação que tais programas implicam (Buckingham, 2004).

O aparecimento dos *media* e a extensão dos seus conteúdos, que se introduzem na vida familiar, no relacionamento entre pares e em todas as fases do crescimento, conduziram a que, atualmente, as crianças e os/as adolescentes tenham mais experiências modeladoras acerca dos outros e dos seus papéis. Os *media* divulgam grande quantidade de exemplos de diferentes tipos de pessoas, com comportamentos variados, em situações diversas, no entanto, na base dessa perceção existem convenções e estereótipos, assim como padrões de inclusão e exclusão, que evidenciam o poder social estabelecido (Morgan, 2010). Os *media* são uma fonte de aprendizagem de estereótipos de género, onde abundam modelos de comportamentos padronizados em questões de género, com imagens distorcidas e estereotipadas da realidade (Freitas, 2010). De acordo com Díez Gutiérrez e Terrón Bañuelos (2010), a nossa socialização tem por base valores que impregnam, de forma subliminar, o inconsciente coletivo da nossa sociedade, valores esses associados a uma cultura patriarcal, que legitima o domínio masculino, a violência como estratégia de relação e submissão, a competitividade e o triunfo sobre os outros como propósito, o desprezo para com os fracos e o sexismo.

Neste contexto, a exposição veiculada pelos *media*, proporciona um guia para o comportamento e para as atitudes, um exemplo que os/as adolescentes podem usar (em conformidade ou em oposição com o modelo apresentado, de forma consciente ou não), para definirem e construírem a sua identidade (Morgan, 2010). Em particular, a televisão, possui uma grande capacidade para promover a identificação com as suas personagens devido, fundamentalmente, à associação entre a imagem e

o som e à carga emocional dos conteúdos visionados (Matos, 2006). Neste sentido, a pesquisa tem mostrado que, se a criança ou adolescente se identifica com uma personagem, é mais facilmente influenciada pelo seu comportamento, o que deixa antever que as personagens preferidas sejam usadas como modelos comportamentais. Ocorre a identificação quando uma personagem é atrativa, possui características semelhantes com o/a espectador/a e apresenta características que o/a espectador/a não tem, mas gostaria de ter (Matos, 2006). Paralelamente, os/as adolescentes podem ser vulneráveis às mensagens mediáticas porque, durante este período, o autoconceito individual é instável, oscilando perante os desafios da exploração da identidade (Morgan, 2010). Deste modo, é possível considerar muito delicado, o impacto dos *media* no desenvolvimento da identidade dos/das adolescentes.

Em 2010, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa (Nikoltchev, 2011), na sua resolução relativa à luta contra os estereótipos de género nos *media*: *i*) reconhece que os estereótipos sexistas são frequentemente banalizados e tolerados sob o lema da liberdade de expressão e que são subtilmente veiculados pelos *media*, pelo que não podem ser penalizados pelas autoridades reguladoras, exceto em casos mais graves de violação da dignidade humana; *ii*) declara que o impacto dos estereótipos sexistas veiculados pelos *media* na formação da opinião pública, especialmente entre os/as jovens é desastroso, uma vez que são um meio de discriminação; *iii*) salienta a particular responsabilidade dos *media* em promover a dignidade humana, a luta contra todas as formas de discriminação e a igualdade entre homens e mulheres; *iv*) refere a educação e o treino como absolutamente essenciais a fim de aprender a reconhecer, estar consciente e superar estereótipos.

É premente o desenvolvimento de competências de utilização dos *media*, que tem de partir de quatro estruturas fundamentais, os *media*, a família, a escola e as próprias crianças e adolescentes (Buckingham, 2004; Matos, 2006). No entanto, tal como refere Marques (2010, p. 269), “*confiar ingenuamente aos media o papel primacial na construção de uma esfera pública crítica, reflexiva e potenciadora do bem comum, é esquecer a sua matriz ideológica.*”

Nesta relação que as crianças e os/as adolescentes estabelecem com os *media*, e em particular com a televisão, as famílias desempenham um papel muito importante como mediadoras, intervindo, ajudando a compreender e a interpretar os conteúdos televisivos e o próprio *media* e desenvolvendo competências críticas para a sua utilização (Buckingham, 2004; Matos, 2006). Esta mediação concretiza-se quando as famílias: *i*) estabelecem regras de utilização (mediação restritiva); *ii*) assistem à televisão com os/as filhos/as (coexposição); *iii*) conversam com os/as filhos/as sobre os conteúdos visionados (mediação avaliativa) ou, *iv*) de forma indireta, quando ocorre mediante os padrões de comunicação nas relações interpessoais nas famílias, relacionados com a utilização que estas fazem

da televisão. Resultados de pesquisa indicam que, raramente, as famílias controlam e estabelecem regras para a utilização da televisão e, quando existem, são uma consequência da necessidade de serem realizadas outras atividades, sendo que, este controle, tem consequências no modo como os/as filhos/as usam a televisão e nas consequências da sua exposição. Há também estudos que mostram que a coexposição ocorre porque são os/as filhos/as a assistirem aos programas escolhidos por pais e mães, diminuindo a coexposição quando são os/as filhos/as a selecionarem os seus programas infantis, o que contradiz a ideia de que as crianças veem programas para adultos/as devido à ausência de pais e mães. No entanto, a coexposição não é suficiente, para que tenham efeitos positivos. As intervenções das famílias têm que ser intencionais e dirigidas, pelo que, são vários os estudos que evidenciam os benefícios da mediação avaliativa ao nível da compreensão, da aprendizagem ou do desenvolvimento de competências críticas de utilização da televisão (Matos, 2006).

A educação para os *media* em contexto escolar, está contemplada na atual legislação. No entanto, nela não consta o tópico “Sexualidade e *Media*”, ao invés do que se preconiza no documento *International Guidelines on Sexuality Education* (UNESCO, 2009), que prevê a sua abordagem, tendo sido definidos, para diferentes níveis etários, objetivos de aprendizagem e ideias-chave, cuja base comum, é a necessidade de questionar a influência dos *media* em diversos aspetos relacionados com género e sexualidade.

Neste sentido, cabe, nomeadamente à escola e, de acordo com Matos (2006, p. 19), “*ser capaz de proporcionar oportunidades para que os media sejam olhados como sistemas simbólicos que precisam de ser lidos ativamente. O grande objetivo é construir capacidade crítica que impeça as crianças e os adolescentes de serem manipulados pela força das imagens. É preciso dar a compreender que a realidade não é assim tão simples, que a vida real não é coincidente com a facilidade das histórias televisivas.*” Deste modo, parece necessária uma mudança para que a escola consiga formar cidadãos capazes de compreenderem e participarem na cultura que os envolve (Matos, 2006).

Existe um grande leque de possibilidades de intervenção, no sentido de promover uma utilização dos *media* e, especialmente, da televisão, favorável ao desenvolvimento pessoal e social das crianças e dos/as adolescentes. Não se pode deixar de salientar que os *media* podem constituir ótimos veículos de promoção e educação para a saúde e educação em sexualidade, por esse poder que têm em influenciar o comportamento das crianças e dos/as adolescentes, pelo que podem complementar os meios tradicionalmente utilizados (Pereira, Morais & Matos, 2010).

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. Finalidade, premissas e questões do projeto**

Pretende-se, com este trabalho de projeto, como se referiu, promover a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que permitam aos/às alunos/as analisar criticamente o currículo cultural definido pelos *media* em matéria de sexualidade e género e compreender a sua influência na estruturação das relações interpessoais, tendo em vista a educação para uma cidadania democrática e para os direitos humanos. Pretende-se, ainda, diagnosticar a compreensão dos/as alunos/as relativamente às representações proporcionadas na série televisiva “Morangos com Açúcar”, aos estereótipos e valores nela veiculados e à sua influência nas várias dimensões da vida pessoal e social.

Constituem premissas deste projeto: *i)* a sexualidade não pode ser compreendida sem referência ao género; *ii)* a educação em sexualidade deve ser intencional, continuada, organizada e abrangente, de forma a integrar as várias dimensões da sexualidade; *iii)* o currículo escolar e o currículo cultural têm um forte impacto na construção da identidade sexual e de género das crianças e adolescentes, influenciando decisivamente as várias dimensões das suas vidas a nível pessoal e social; *iv)* as sociedades produzem, acentuam e perpetuam as desigualdades de género, evidenciando-as através da socialização, da ação das instituições e da interação entre as pessoas; *v)* os *media* são importantes mediadores entre os/as cidadãos/ãs e a realidade social, sendo de extrema relevância a forma como veiculam ideologias; *vi)* a igualdade de género é um critério de democracia e uma aprendizagem de cidadania.

As questões gerais deste projeto, são: *i)* Qual a compreensão dos/as alunos/as relativamente aos programas televisivos que visionam e aos estereótipos de género neles veiculados e qual a influência destes a nível pessoal e social? *ii)* Quais os efeitos nos/as alunos/as da implementação, em sala de aula, de uma estratégia didática de desconstrução de representações de sexualidade e género?

### **2.2. Objetivos do projeto**

São objetivos deste projeto: *i)* diagnosticar os *media* mais utilizados pelos/as alunos/as nos seus tempos de lazer; *ii)* analisar o programa televisivo mais visionado pelos alunos/as do 5.º ano de escolaridade, selecionando cenas que veiculem aspetos de sexualidade e género nas relações interpessoais aí estabelecidas (entre pares e familiares); *iii)* conceber, implementar e avaliar uma estratégia didática sobre sexualidade e género nos *media*, que promova o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva em alunos do 5.º ano de escolaridade.

### **2.3. Opções metodológicas**

Este trabalho de projeto baseia-se numa metodologia de natureza qualitativa, de cariz exploratório. O projeto foi implementado numa turma do 5.º ano de escolaridade, constituída por N=21 alunos/as, sendo N=10 do sexo feminino (47,6%) e N=11 do sexo masculino (52,4%), com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos, sendo a média de idades de 9,9 anos.

A escolha destes/as alunos/as prendeu-se com o facto da formadora ser sua diretora de turma e ter a seu cargo a área curricular não disciplinar de formação cívica que integra a educação em sexualidade, de acordo com o Projeto Curricular do Agrupamento e em consonância com a legislação em vigor.

As questões gerais deste projeto foram formuladas com a finalidade de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade, pelo que foram privilegiadas a compreensão dos comportamentos e das perspetivas dos sujeitos de investigação e a recolha de dados, em função de um contacto aprofundado e no seu contexto (Bogdan e Biklen, 1994; Carmo e Ferreira, 2008).

### **2.4. Elaboração de materiais didáticos**

Os materiais didáticos elaborados são de dois tipos: instrumentos de recolha de dados e produtos multimédia. Na sua elaboração foram tidas em conta as questões gerais estabelecidas e os objetivos definidos para o projeto, bem como as características do seu público-alvo.

#### **2.4.1. Instrumentos de recolha de dados**

##### **2.4.1.1. Questionários pré-teste e pós-teste e de avaliação do projeto de intervenção**

O questionário pré-teste e pós-teste (*Anexo I*) contempla duas questões de identificação, sexo e idade, bem como quinze questões de informação, fechadas, que contêm proposições, em relação às quais é possível indicar uma de três posições: *concordo*, *concordo em parte*, *discordo*. Este questionário foi adaptado de Alcobia, Mendes & Serôdio (2004). O pré-teste foi administrado na primeira sessão da intervenção e tinha como propósito, perceber a compreensão dos/as alunos/as relativamente a atitudes e comportamentos no âmbito da sexualidade e género. O pós-teste foi administrado na última sessão, após a intervenção e tinha como objetivo verificar a ocorrência de mudanças na compreensão dos/as alunos/as relativamente à temática em estudo. Os questionários pré-teste e pós-teste foram elaborados e administrados tendo por base as diretrizes de Bogdan e Biklen (1994) e Carmo e Ferreira (2008).

O questionário de avaliação da intervenção (*Anexo II*), também administrado na última sessão, tem duas questões de identificação, sexo e idade; seis questões de informação, uma semiaberta sobre a avaliação que os/as alunos/as fazem do projeto de intervenção, contemplando quatro menções qualitativas: *não satisfaz*, *satisfaz*, *bom*, *muito bom*, e justificação para a avaliação feita; e cinco

questões abertas, que visam recolher opiniões sobre a interação dos/as alunos/as com o projeto, bem como identificar aprendizagens realizadas e mudanças nas suas atitudes e comportamentos. Este questionário foi elaborado tendo por base as indicações de Carmo e Ferreira (2008).

#### **2.4.1.2. Ficha de registo de opinião**

A ficha de registo de opinião (*Anexo III*) foi utilizada na primeira sessão da intervenção e a sua elaboração tinha como objetivos, que os/as alunos/as compreendessem as várias vertentes da sexualidade, constatassem a existência de diferentes formas de expressão da sexualidade em cada fase da vida e aceitassem a individualidade e a diferença. Inicialmente os/as alunos/as foram motivados/as para, individualmente, escreverem a sua própria definição de sexualidade, posteriormente, cada grupo produziu em conjunto uma definição, com base nas definições individuais e, por último, foi elaborada em grande grupo, uma definição de sexualidade da turma. Os/as alunos/as verificaram a sua conformidade com as definições de sexualidade da OMS e da UNESCO e concluíram acerca das diferentes formas de expressar a sexualidade em cada fase da vida, dessas formas de expressão serem aceites desde que não colidam com os direitos dos outros. A elaboração desta ficha teve por base propostas de Frade *et al.*, (2003) e Ramiro, Reis & Matos (2010).

#### **2.4.1.3. Fichas de análise (n.ºs 1 e 2)**

As fichas de análise n.ºs 1 e 2 (*Anexos IV e V*), elaboradas especificamente para este trabalho de projeto, foram implementadas durante a intervenção em sala de aula e tinham como objetivos: *i*) diagnosticar a compreensão dos/as alunos/as relativamente às representações proporcionadas na série “Morangos com Açúcar”, aos estereótipos de género nela veiculados e à sua influência nas várias dimensões da vida pessoal e social; *ii*) promover uma análise crítica e reflexiva das mensagens (visuais e linguísticas) de sexualidade e género veiculadas na série.

A elaboração das fichas de análise teve por base dois aspetos centrais: *a*) a formulação de questões orientadoras que estavam organizadas numa sequência: “*aprender a olhar*” a série juvenil numa perspetiva crítica, atentando as representações e a linguagem; “*compreender e analisar*” essas representações e linguagem, avançando na desconstrução das mensagens veiculadas na série juvenil em matéria de sexualidade e género; “*interpretar e avaliar*”, onde os/as alunos/as fazem as suas próprias interpretações sobre a realidade que estão a analisar criticamente, estando conscientes da desigualdade e discriminação em função do género; e “*transformar*”, orientando para a construção de propostas alternativas em que não haja desigualdade em função do género (Díez Gutiérrez, 2004a; Díez Gutiérrez, 2004b); *b*) a formulação de questões que abrangesse todos os aspetos da problemática em estudo, pertinentes, compreensíveis, objetivas e sempre que possível fechadas (Carmo e Ferreira, 2008); a opção de formular questões semiabertas e abertas prendeu-se com o facto de permitirem obter detalhes específicos que são úteis para a compreensão das perspetivas dos

sujeitos de investigação (Bogdan e Biklen, 1994). A ficha de análise n.º 1, que tem por título “MCA: masculino vs feminino”, contempla duas questões de identificação, sexo e idade e seis questões de informação, duas abertas e quatro semiabertas. A ficha de análise n.º 2, que tem por título “MCA: relacionamentos”, contempla duas questões de identificação, sexo e idade e oito questões de informação, cinco fechadas, duas semiabertas e uma aberta.

## **2.4.2. Produtos multimédia**

### **2.4.2.1. Powerpoint**

O *powerpoint* sobre “Sexo, Género e Estereótipos” (*Anexo VI*), elaborado depois de já estabelecido um marco teórico de referência, tinha como propósitos, esclarecer os/as alunos/as sobre conceitos teóricos que são essenciais à compreensão da temática em estudo e promover a desconstrução das mensagens veiculadas nas cenas visionadas da série juvenil em matéria de sexualidade e género.

## **2.5. Televisão, série juvenil “Morangos com Açúcar”**

### **2.5.1. Escolha do *media* e do programa**

De acordo com os objetivos definidos para este trabalho de projeto, foi elaborado um questionário sobre “Tempos livres e *Media*” (*Anexo VII*), cuja administração tinha como propósitos: conhecer o modo como os/as alunos/as ocupam os seus tempos livres; diagnosticar os *media* mais utilizados pelos/as alunos/as nos seus tempos livres; e compreender a utilização que fazem dos *media*. O questionário contém quatro questões de identificação, sexo, idade, ano de escolaridade e residência; e dezasseis questões de informação, doze fechadas e quatro abertas. A primeira questão foi adaptada de Gaspar e Matos (2008), sendo que a elaboração de todo o questionário teve por base as orientações de Carmo e Ferreira (2008).

Apesar deste projeto ser implementado numa turma do 5.º ano de escolaridade, a administração deste questionário foi alargada à população de alunos/as dos 2.º e 3.º ciclos do agrupamento, com a finalidade de obter dados que pudessem ser utilizados na realização de atividades constantes do Plano de Atividades do agrupamento e dos Projetos Curriculares de Turma. Foi utilizada uma amostragem de conveniência, sendo a amostra constituída por 307 alunos/as (N=64 do 5.º ano, N= 63 do 6.º ano, N=60 do 7.º ano, N=60 do 8.º ano e N=60 do 9.º ano). O questionário foi administrado pelo/a diretor/a de turma, em situação de sala de aula, de acordo com as instruções que seguiam anexas aos questionários.

O tratamento dos dados consta em documento anexo (*Anexo VIII*) e da sua análise é possível concluir que a televisão é o *media* mais utilizado pelos alunos dos 5.º e 7.º anos de escolaridade. Relativamente às preferências pelos programas televisivos, constata-se que “Morangos com Açúcar” é o programa preferido dos/as alunos/as do 5.º ano (31,25%) e do 6.º ano (46,03%); nos 7.º e 9.º anos a

escolha recai sobre o programa “Casa dos Segredos” (respetivamente com 38,33% e 56,67%), sendo a série “Morangos com Açúcar” preferida por 35% dos/as alunos/as do 7.º ano e por 31,67% dos/as alunos/as do 9.º ano; no 8º ano as preferências recaem nos dois programas “Morangos com Açúcar” e “Casa dos Segredos”, tendo ambos sido preferidos por 35% dos/as alunos/as.

A análise dos resultados permitiu constatar que a escolha recaiu sobre o *media* televisão e a série “Morangos com Açúcar” (MCA).

Trata-se de uma série portuguesa de sucesso<sup>3</sup>, que abrange os segmentos infanto-juvenil, jovem e jovem adulto/a e que está a ser transmitida desde 2003, estando no ar a sua nona temporada. É possível nesta série identificar, de acordo com os autores, dois tipos de *merchandising*: o *merchandising* comercial, que consiste numa estratégia para dar visibilidade a produtos, incorporando-os no enredo, por exemplo, marcas de vestuário e acessórios desportivos que vestem as personagens de MCA; o *merchandising* social, em que através de cenas, falas ou situações se privilegiam temas sociais, sendo que, determinados valores sociais e morais são introduzidos nos diálogos, atividades ou estilos de vida que caracterizam as personagens, com o intuito de incorporar esses valores como referenciais. Os temas abordados são diversificados e abrangem os comumente chamados de “problemas de transição para a vida adulta”, como as relações com os pais/mães ou a sexualidade; simultaneamente são abordadas “determinadas questões” como “os direitos das crianças e adolescentes” ou “a discriminação positiva das minorias”. Em MCA, em resultado da combinação destes dois *merchandising*, as personagens são porta-vozes de assuntos e vivências do quotidiano da juventude nos seus vários contextos e, simultaneamente, difundem bens de consumo nesses contextos, existindo uma combinação complexa entre ficção e realidade, que promove uma forte identificação com os públicos das faixas etárias jovens (Cardoso, 2006). Também a “colagem” ao ritmo das crianças e dos/as adolescentes estudantes portugueses/as e a estrutura narrativa da série seguir o ritmo real do calendário escolar e das férias, leva-os a confundir a ficção com a realidade (Cardoso, 2006; Pereira, 2006). Em suma, a série MCA assume uma importante função de socialização e interação entre crianças e entre adolescentes.

É neste sentido que Sampaio (2011), refere que as escolas beneficiariam em utilizar cenas desta série nas aulas de Formação Cívica e em debates sobre Educação Sexual, que promovessem a discussão em torno das situações apresentadas. Deste modo, revela-se de total pertinência, a análise

---

<sup>3</sup> O sucesso é uma noção multidimensional, cuja avaliação remete para quatro dimensões de análise (Cardoso, 2006, p. 2): “1) *impacto e penetração televisiva (elevados níveis médios de audiências, tops e records de audiências televisivas e diversidade de perfis de audiências)*, resultado de estratégias concorrenciais de programação; 2) *hibridiz da fórmula, resultado de estratégias de hibridização com outros produtos contemporâneos da indústria cultural de massas (ao nível do formato, estética, grafismo, merchandising)*; 3) *exportabilidade e importabilidade mediática (capacidade de transitar e se reproduzir em outros media além da televisão)*, resultado de estratégias de transmedialidade, multimedialidade e intermedialidade; caráter de obra ficcional aberta, resultado de estratégias de interatividade entre produção e recepção.”

crítica do currículo cultural ditado pelas cenas deste programa televisivo, em matéria de sexualidade e género.

### **2.5.2. Seleção das cenas da série “Morangos com açúcar”**

A seleção das cenas da série MCA a serem visualizadas e analisadas pelos/as alunos/as, teve por base três aspetos fundamentais: *i)* envolverem personagens dentro da mesma faixa etária dos/as alunos/as; *ii)* veicularem mensagens estereotipadas em matéria de sexualidade e género; *iii)* evidenciarem diferentes tipos de relações interpessoais (entre pares e familiares). Revelou-se um trabalho moroso e exaustivo, que obedeceu a um conjunto de procedimentos: visualização e análise dos episódios da 9.<sup>a</sup> série, transmitidos de setembro a dezembro de 2011; seleção das cenas de acordo com os requisitos mencionados; *download* dos episódios que continham as cenas escolhidas, através do programa *hotfile*; e composição das cenas selecionadas, no programa *Windows Movie Maker*.

Obtiveram-se sete cenas, apenas identificadas por letras, tendo existido a preocupação de não explicitar títulos, por forma a não influenciar os/as alunos/as.

### **2.6. Validação dos materiais didáticos**

Em sessão com uma equipa de quatro especialistas na área da Sexualidade e Género nos *Media*, foi adotado o seguinte procedimento: *i)* visualização, pelos/as especialistas, das sete cenas da série MCA selecionadas, com o intuito de nelas identificar mensagens veiculadas em matéria de sexualidade e género bem como a sua adequação ao público-alvo; *ii)* validação dos instrumentos de recolha de dados – duas fichas de análise.

Em resultado desta sessão, foram propostas pelos/as especialistas algumas alterações nas duas fichas de análise, tendo-se procedido à reelaboração das versões definitivas.

### **2.7. Descrição do projeto**

Este projeto foi delineado em três fases: I – Conceção da intervenção; II – Intervenção; III – Avaliação da intervenção.

#### **2.7.1. Fase I – Conceção da intervenção**

Esta fase congregou uma sequência de etapas: *i)* reuniões com o Diretor do Agrupamento e com os/as Encarregados/as de Educação dos/as alunos/as da turma escolhida, onde foram explicitados os objetivos e a finalidade do projeto; *ii)* revisão bibliográfica, que possibilitou estabelecer um quadro teórico de referência; *iii)* conceção e elaboração dos diversos materiais, instrumentos de recolha de dados, *powerpoint*, planificação das sessões (*Anexo IX*) e sinopses das cenas (*Anexos X, XI, XII, XIII*,

XIV, XV, XVI), bem como a composição das cenas selecionadas; iv) validação dos materiais didáticos por uma equipa de especialistas.

### **2.7.2. Fase II – Intervenção**

O ponto prévio da fase de intervenção consistiu na administração do questionário sobre “Tempos livres e *Media*” a 307 alunos dos 2.º e 3.º ciclos da Escola e ocorreu entre os dias 5 e 16 de dezembro de 2011. A intervenção na turma decorreu no período compreendido entre os dias 17 de fevereiro e 8 de junho, de 2012, tendo sido realizadas sete sessões de 45 minutos e duas de 90 minutos, enquadradas nas aulas de Formação Cívica.

A finalidade e as questões gerais do projeto nortearam a planificação das sessões que contempla objetivos, desenvolvimento das sessões e materiais didáticos.

A metodologia de trabalho utilizada na implementação das sessões fundamentou-se nos seguintes aspetos: i) num método que implica “Conhecer”, “Refletir” e “Atuar”, baseado na investigação de Díez Gutiérrez (2004a; 2004b); ii) no preenchimento individual da ficha de análise n.º 1 e posterior debate em grande grupo, de acordo com as orientações de Díez Gutiérrez (2004a; 2004b); iii) no preenchimento em pequeno grupo da ficha de análise n.º 2 (com a análise das cenas “A”, “B”, “C”, “D” e “E” da série MCA); iv) na análise das cenas em grande grupo, em que foi utilizada pela formadora uma estratégia de observação orientada, com o intuito de apoiar os/as alunos/as na desconstrução das mensagens de sexualidade e género veiculadas na série MCA; v) na participação dos/as alunos/as de forma construtiva (escutando, respeitando as diversas opiniões, chegando a acordo, contribuindo com posições fundamentadas), o que tornou possível a partilha.

### **2.7.3. Fase III – Avaliação da intervenção**

A avaliação da intervenção consistiu no tratamento e análise dos dados recolhidos nos instrumentos elaborados para o efeito. Inicialmente analisaram-se os dados das fichas de análise n.ºs 1 e 2, de seguida os dados constantes dos questionários pré-teste e pós-teste e, por último, foram analisados os dados do questionário de avaliação do projeto de intervenção.

### **2.8. Fiabilidade e validade do projeto**

Neste trabalho de projeto procurámos assegurar as questões relativas à fiabilidade e validade. A fiabilidade do projeto foi assegurada na descrição pormenorizada e rigorosa do modo como o projeto foi realizado (Carmo e Ferreira, 2008), visível na explanação dos seguintes pontos: i) enquadramento teórico; ii) premissas do projeto; iii) processo de recolha de dados, que incluiu a validação dos instrumentos utilizados; iv) procedimento na obtenção dos resultados. A validade interna deste projeto, que diz respeito à correspondência entre os resultados obtidos e a realidade (Carmo e

Ferreira, 2008), foi garantida através da adoção de vários procedimentos: *i)* utilização de várias fontes de dados; *ii)* verificação dos dados recolhidos; *iii)* discussão dos resultados com uma especialista na área da Sexualidade e Género nos *Media*. A validade externa, vista como uma possibilidade de generalização dos resultados a outras situações (Carmo e Ferreira, 2008), não foi a questão central neste projeto, foi antes “(...) *a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados*” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 66).

## **2.9. Questões éticas**

A realização deste trabalho de projeto implicou, tal como na realização de qualquer investigação, o cumprimento de princípios éticos orientadores que, de acordo com Carmo e Ferreira (2008), foram observados nas relações da formadora com os/as alunos/as: respeito e garantia dos direitos dos/as alunos/as participantes; honestidade nas relações mantidas com os/as alunos/as; e solicitação da autorização à direção do Agrupamento a que pertencem os/as alunos/as participantes. Igualmente na rigorosa explicitação das fontes utilizadas e na veracidade na redação do trabalho de projeto, nomeadamente, na fidelidade aos dados recolhidos e aos resultados alcançados.

Contudo, é partilhada a ideia de que as questões éticas não ficam confinadas ao comportamento durante a execução do trabalho, tal como referem Bogdan e Biklen (1994), um entendimento de que a ética é uma obrigação continuada para com as pessoas.

## **3. ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Nesta fase procedeu-se a uma análise dos dados constantes nos diversos instrumentos aplicados e preenchidos pelos/as alunos/as (fichas de análise n.ºs 1 e 2, questionários pré-teste e pós-teste e questionário de avaliação do projeto). Com vista ao tratamento desses dados, recorreu-se: nas questões abertas, a uma análise de conteúdo, criteriosa e pormenorizada; nas questões fechadas, a uma análise estatística, tendo-se utilizado o programa *Microsoft Office Excel*.

Importa referir que, sempre que os instrumentos de recolha de dados foram preenchidos individualmente, aos mesmos foi atribuído um código contendo: um número, correspondente a cada um/a dos/as alunos/as da turma (de 1 a 21) e uma letra, relativa ao sexo feminino ou masculino (F ou M). Relativamente ao preenchimento da ficha de análise n.º 2 de análise das cenas “A”, “B”, “C”, “D” ou “E”, que foi realizada em pequenos grupos de trabalho, foi atribuído a cada grupo de fichas de análise um código contendo a explicitação do grupo (g1, g2, g3, g4 ou g5) e da cena (cA, cB, cC, cD ou cE).

A interpretação dos resultados obtidos teve por base o enquadramento teórico e os objetivos deste trabalho de projeto.

### 3.1. Fichas de análise da série “Morangos com açúcar”

As sinopses das sete cenas “0”, “A”, “B”, “C”, “D”, “E” e “F”, visualizadas e analisadas, que incluem a identificação das personagens intervenientes, descrição e análise da cena, estão disponíveis para serem consultadas em documentos anexos (*Anexos X, XI, XII, XIII, XIV, XV e XVI*, respetivamente).

#### 3.1.1. Ficha de análise n.º 1 da cena “0”

Com esta ficha, a ser preenchida individualmente, pretendia-se caracterizar as personagens, e no que respeita ao retrato físico, os/as alunos/as descreveram: o Fred com *cabelo loiro/castanho claro* (N=15), *baixo* (N=13), *magro* (N=7), com *óculos* (N=20), *roupa formal* “à *betinho*” (N=10) e *relógio* (N=6); o Tiago com *cabelo loiro/castanho* (N=14), *alto* (N=13), *magro* (N=5), com *t-shirt* (N=14), *calças de ganga* (N=12) e *relógio* (N=8); e a Liliana com *cabelo preto* (N=14), *alta* (N=12), *magra* (N=8), usando *saia* (N=12), *camisola* (N=6) e *carteira* (N=6). No retrato psicológico, os/as alunos/as descreveram o Fred e o Tiago como sendo *competitivos* (N=10), *invejosos* (N=9) e *egoístas* (N=5), mencionando ainda o Tiago como *agressivo* (N=4); a Liliana como sendo *simpática* (N=7) e *carinhosa* (N=4). Estes resultados inserem-se em estudos relativos aos estereótipos de género, em que o estereótipo masculino inclui uma dimensão de “instrumentalidade”, estão relacionados com traços como *competitivo*, em oposição, o estereótipo feminino, que inclui uma dimensão de “expressividade”, identificada em traços como *simpática* e *carinhosa* (Amâncio, 1993; Saavedra, 2005; Vieira, 2006).

Ao pretender saber se os/as alunos/as consideravam que as características físicas e psicológicas das três personagens se assemelhavam às dos/as jovens na vida real, constatou-se que a maioria dos/as alunos/as (N=15) respondeu afirmativamente, justificando: “*As pessoas jovens na vida real são iguais*” (3F), “*As pessoas têm este comportamento e imagem*” (9F), “*Todos os rapazes competem pela rapariga que gostam*” (5F), “*Eles discutem pelas raparigas*” (20M). Estes resultados correspondem às teorizações que evidenciam que os estereótipos de género influenciam, para além das interações sociais, o modo como cada um/a se percebe (Vieira, 2006). Importa referir que os/as alunos/as não questionaram o facto de as personagens serem adolescentes de determinada classe social, raça/etnia e nacionalidade, que estão de acordo com padrões estabelecidos socialmente, mas que não representam a diversidade existente nas sociedades (Sabat, 2008).

Na questão seguinte queria-se saber se alguma das personagens suscitava maior interesse, ao que: nove alunos/as (N=5 do sexo masculino e N=4 do sexo feminino) indicaram a Liliana, justificando “*Mete a paz entre os dois*” (6F), “*É mais carinhosa e simpática*” (9F), “*Ela mesmo sendo para eles um boneco que todos querem, não deixou de falar como eles pensavam que faria*” (15M); seis alunos/as (N=4 do sexo masculino e N=2 do sexo feminino) indicaram o Fred, justificando “*(...) é inteligente e engraçado*” (8F), “*É diferente*” (12M, 20M); e três alunos/as (N=2 do sexo masculino e N=1 do sexo

feminino) indicaram o Tiago, justificando “*Pela forma de vestir e pela postura*” (17M), “*É mais fixe e é desportista*” (13M), “*Ele é mais interessante que o Fred*” (7F). Os aspetos com que mais se identificam são a aparência física, as características psicológicas, a forma como se relacionam e o uso de determinado vestuário. De acordo com Vieira (2006), ocorre a identificação com uma personagem, quando esta é atrativa, possui características semelhantes ao espectador, apresenta outras características que o espectador não tem mas gostaria de ter.

Ao pretender saber se os/as alunos/as consideram que as personagens influenciam o modo de vestir e de agir dos/as jovens, verificou-se que a maioria (N=13) tinha respondido afirmativamente. Justificam esta resposta com “*Os miúdos partem daí*” (12M), “*Os jovens gostam tanto da personagem que querem ficar com o mesmo modo de vestir*” (19M), “*Eles vestem-se bem para atrair*” (13M), “*É uma ideia para os jovens conseguirem uma rapariga*” (18M). Estas respostas enquadram-se na pesquisa realizada, que evidencia o facto de crianças e adolescentes usarem as personagens preferidas como modelos comportamentais (Vieira, 2006). A última resposta é reveladora de como os estereótipos de género veiculados nos *media*, influenciam a vida pessoal e social de crianças e adolescentes (Nikoltchev, 2011).

Seguidamente, queria-se saber se os/as próprios/as alunos/as achavam que eram influenciados/as e, perante esta questão, a maioria (N=13) respondeu negativamente, justificando “*Os seus comportamentos não têm nada a ver com os meus*” (11M), “*Sou como sou e não preciso de mudar*” (15M). Os/as alunos/as (N=4) que responderam afirmativamente, justificaram “*Ensinam*” (12M), “*É muito parecido com a vida real*” (5F). Os resultado obtidos mostram que a maioria dos/as alunos/as não tem consciência ou não assume a influência do programa televisivo na sua socialização. Uma aluna (5F) refere a combinação entre a ficção e a realidade existente na série para justificar a influência que as personagens exercem sobre si (Cardoso, 2006; Matos, 2006).

### **3.1.2. Ficha de análise n.º 2**

#### **3.1.2.1. Das cenas “A”, “B”, “C”, “D” e “E” (relações entre pares)**

Com esta ficha, a ser preenchida em pequenos grupos de trabalho, pretendia-se que os/as alunos/as analisassem as *ações e comportamentos* evidenciados nas personagens femininas e masculinas. Deste modo, foram atribuídos às *personagens femininas* os seguintes papéis: “*amar, cuidar, expressar sentimentos*”, em todos os grupos; “*respeitar*”, na maioria dos grupos (g2cB, g3cC, g4cD, g5cE); e “*tomar iniciativa*”, na maioria dos grupos (g2cB, g3cC, g5cE). Foram atribuídos, às *personagens masculinas* os seguintes papéis: “*competir*”, na maioria dos grupos (g2cB, g4cD, g5cE); “*respeitar*”, em dois grupos (g2cB, g3cC), “*agredir*”, num grupo (g5cE); “*liderar*”, num grupo (g1cA); “*amar, cuidar, expressar sentimentos*”, num grupo (g2cB); e “*tomar iniciativa*”, num grupo (g4cD). Conclui-se que, na generalidade das cenas, foram atribuídos às *personagens femininas e masculinas*

os papéis de “*amar, cuidar e expressar sentimentos*”, “*respeitar*” e “*tomar iniciativa*” e somente às *personagens masculinas* os papéis de “*competir*”, “*agredir*” e “*liderar*”. Estes resultados enquadram-se nos estudos relativos aos estereótipos de género, em que as ações e comportamentos da mulher estão mais associados à necessidade de estabelecer relações afetivas, enquanto que as ações e comportamentos mais típicos no homem estão associados à atividade e à força (Amâncio, 1993; Saavedra, 2005; Vieira, 2006).

Na questão seguinte, queria-se que os/as alunos/as analisassem as diferentes relações, tendo os grupos identificado *entre personagens masculinas*, relações “*de competição*” (g2cB, g5cE) e “*de amizade*” (g4cD); e *entre personagens feminina e masculina(s)*, relações “*de amizade*” (em todos os grupos), “*de conquista*” (g4cD, g5cE), “*de enamoramento*” (g2cB) e “*de apaziguamento*” (g5cE). Constatou-se que, na generalidade das cenas: as relações interpessoais “*de amizade*” predominam; as relações “*de competição*” só se verificam *entre personagens masculinas*; as relações “*de conquista*” verificam-se *entre personagens feminina e masculina(s)*, sendo a(s) última(s) a(s) protagonista(s); as relações “*de enamoramento*” e “*de apaziguamento*” também se verificam *entre personagens feminina e masculina(s)*, sendo aqui a *personagem feminina a protagonista*. Estes resultados são coincidentes com a pesquisa pois evidenciam que os/as amigos/as são escolhidos entre aqueles/as com quem o/a adolescente pode partilhar os seus pensamentos e sentimentos, desenvolvendo-se, nesta fase, a capacidade de estabelecer relações mais íntimas (Sprinthall e Collins, 2011). Ainda se enquadram nas teorizações que destacam que as conceções de género condicionam expectativas e modos de relacionamento interpessoal (Alvarez, 2007).

Ao pretender que os/as alunos/as analisassem a linguagem utilizada, verificou-se que os grupos tinham identificado *entre: personagens feminina e masculina(s)* uma linguagem “*cordial*” (g2cB, g3cC, g4cD, g5cE), “*agressiva*” (g1cA) e que “*utiliza gíria*” (g1cA); *personagens masculinas*, uma linguagem que “*utiliza gíria*” (g1cA, g4cD). Constatou-se assim que, *entre as personagens feminina e masculina(s)* predomina a utilização de uma linguagem “*cordial*” e só se “*utiliza gíria*” nas *personagens masculinas*, nas relações entre elas ou com a *personagem feminina*. De acordo com Louro (2003), a linguagem institui e demarca os géneros, por exemplo, nas diferentes adjetivações que são atribuídas aos sujeitos.

Na questão seguinte foi solicitado aos/às alunos/as que analisassem os valores veiculados pelas *personagens femininas e masculinas*. Os/as alunos/as revelaram dificuldades nesta análise, motivadas pelo desconhecimento do significado dos valores referidos na ficha, tendo sido prontamente esclarecidos pela formadora. Os grupos consideraram que foram veiculados pela *personagem feminina* os seguintes valores: “*respeito*” (g2cB, g3cC, g4cD, g5cE), “*responsabilidade*” (g2cB, g3cC, g4cD, g5cE), “*diálogo e reflexão*” (g3cC, g4cD, g5cE), “*carinho e cuidado*” (g1cA, g2cB,

g5cE), “cooperação” (g5cE), “justiça” (g1cA), “força de vontade” (g5cE), “solidariedade” (g5cE), “beleza” (g4cD), “igualdade” (g5cE); mas também “desrespeito” (g1cA) e “desigualdade” (g4cD). Nas *personagens masculinas* identificaram valores como: “competição” (g2cB, g4cD, g5cE), “desigualdade” (g1cA, g2cB, g5cE), “violência” (g1cA, g5cE), “dureza” (g1cA, g5cE), “desrespeito” (g1cA, g5cE); mas também “respeito” (g3cC) e “responsabilidade” (g2cB). Conclui-se que, na generalidade das cenas, as *personagens femininas* e *masculinas* veicularam valores como o “respeito” e a “responsabilidade” mas, simultaneamente, a “desigualdade” e o “desrespeito”. Todos os outros valores são veiculados, somente pelas *personagens masculinas*, a “competição”, a “violência”, a “dureza”, ou, exclusivamente pela *personagem feminina*, o “diálogo e reflexão”, o “carinho e cuidado”, a “cooperação”, a “justiça”, a “força de vontade”, a “solidariedade”, a “igualdade” e a “beleza”. Estes resultados confirmam os estudos que evidenciam uma correlação significativa entre o género e a motivação moral, verificando-se que os estereótipos masculinos se mostram mais avessos à moralidade, em oposição aos estereótipos femininos que se revelam concordantes com a moralidade (Nunner-Winkler, 2010).

Na questão seguinte pretendia-se saber se os/as alunos/as consideravam que as personagens tinham em conta os sentimentos dos/as outros/as e todos (N=5) os grupos consideraram que “às vezes” os *sentimentos dos/as outros/as são tidos em conta*.

Pretendia-se, seguidamente, que os/as alunos/as identificassem atitudes sexistas nas personagens e nesta questão os grupos revelaram muita dificuldade em identificar e explicitar essas atitudes. Três grupos (g1cA, g3cC, g5cE) responderam “em nenhum caso” ou “não aplicável”, apesar de ser possível identificar essas atitudes. Nos dois grupos (g2cB, g4cD) que assinalaram “às vezes”, os/as alunos/as dão exemplos de comportamentos estereotipados. Relativamente aos resultados obtidos nesta questão importa referir que, na seleção das cenas visionadas, foram utilizados critérios (já apontados anteriormente) que tornaram menos explícito o sexismo (Díez Gutiérrez, 2004a) em “Morangos com Açúcar”.

Na penúltima questão importava perceber se os alunos consideravam a cena visionada semelhante a situações do quotidiano. A maioria dos grupos (N=4) respondeu afirmativamente, justificando com representações da cena visionada: “Em algumas escolas também existe bullying” (g1cA), “Na vida real também existem situações parecidas em que os rapazes lutam pelas raparigas de quem gostam” (g2cB). Um grupo (g4cD) não conseguiu justificar a sua resposta. Apenas um grupo (g5cE) respondeu negativamente, ainda que na justificação referisse: “Não há muitas cenas dessas no dia-a-dia”. Estes resultados evidenciam o modo como os estereótipos de género estruturam o modo como é vista a realidade, o “eu” e o “outro”, condicionando assim, o relacionamento interpessoal (Alvarez, 2012).

Na última questão, solicitava-se aos/às alunos/as que modificassem o guião da cena visionada, ao que os grupos responderam do seguinte modo: “*Mudaria a violência dos alunos que se agridem uns aos outros (...)*”, tendo o grupo (g1cA) excluído assim, o ato violento do Marcus, evidenciando a sua masculinidade, no entanto, não mencionou a linguagem estereotipada; “*Mudava o facto do Fred e o Tiago terem ido atrás dela para ver o que ela levava debaixo do braço e a quem iria oferecer*”, tendo o grupo (g2cB) rejeitado assim, o comportamento ciumento do Fred e do Tiago; “*O Fred e o Tiago, apesar de gostarem dela, deviam ter entregue a carta... e aí o Sebastião dizia que não*”, tendo o grupo (g3cC) ignorado a ação principal da cena, a Liliana que contraria os estereótipos de género ao pedir namoro ao Sebastião e que, paralelamente, perpetua esses estereótipos nos fundamentos que encontra para justificar a decisão do amigo; “*Modificará a parte em que o Fred chama totó ao Brian*”, não tendo o grupo (g4cD) levado em consideração os papéis de género assumidos pelas personagens, a Liliana que tem o “papel” de cuidar do seu visual para agradar ao Brian e o Fred que tem o “papel” de conquistar a Liliana; “*Mudaria os rapazes a competir pela rapariga e eles a discutirem*”, tendo o grupo (g5cE) rejeitado deste modo, os papéis estereotipados do Fred e do Tiago ao competirem pela Liliana, porém, não mencionaram outros como, a Liliana não poder trabalhar num bar por ser uma rapariga e ser a única que tem que ajudar a mãe nas tarefas domésticas. Estes resultados coadunam-se com as teorizações que defendem que a estratégia utilizada nesta questão, dá a oportunidade para reforçar atitudes, comportamentos e perspetivas na resolução de problemas, mais coerentes com os valores do espectador e contribuir para uma cidadania responsável (Matos, 2006).

### **3.1.2.2. Da cena “F” (relações familiares)**

Estando esta ficha novamente a ser preenchida, mas agora individualmente e em função da visualização da cena “F”, pretendia-se que os/as alunos/as voltassem a analisar as *ações e comportamentos* evidenciados nas personagens femininas e masculinas. Assim, foram evidenciados nas *personagens femininas e masculinas*, os seguintes papéis: “*amar, cuidar, expressar sentimentos*”, protagonizados pelas *personagens femininas* (N=18) e pelas *personagens masculinas* (N=13); “*respeitar*”, protagonizado pelas *personagens femininas e masculinas* de acordo com a maioria dos/as alunos/as (N=16); “*cooperar*”, protagonizado pelas *personagens femininas e masculinas* de acordo com a maioria dos/as alunos/as (N=14); “*tomar iniciativa*”, protagonizado pelas *personagens masculinas* (N=9) e pelas *personagens femininas* (N= 8); e “*liderar*”, protagonizado pelas *personagens femininas e masculinas* de acordo com N=6 alunos/as. Para Vieira (2006), na família, apesar dos comportamentos expressos por cada um dos cônjuges se correlacionarem positivamente, os homens têm tendência a assumir comportamentos menos igualitários, comparativamente com as mulheres.

Na questão seguinte queria-se que os/as alunos/as analisassem os diferentes tipos de *relações entre as personagens*, tendo sido identificado: entre as *personagens femininas e masculinas*, relações “*de amizade*” (N=17), “*de amor*” (N=17), “*de cooperação*” (N=12) e “*de apaziguamento*” (N=3); entre as *personagens femininas*, relações “*de amizade*” (N=2) e “*de amor*” (N=2). De acordo com os/as alunos/as, nesta família predominam relações “*de amizade*” e “*de amor*”, entre *personagens femininas e masculinas* e entre *personagens femininas*, não tendo os/as alunos/as identificado o tipo de relações existentes entre *personagens masculinas*. Ao pretender que os/as alunos/as analisassem a linguagem utilizada, constatou-se que a maioria (N=18) identificou entre as *personagens femininas e masculinas* uma linguagem “*cordial*”. Os/as alunos/as não mencionaram o tipo de linguagem utilizada entre as *personagens femininas* e entre as *personagens masculinas*. A ausência de resultados relativos às relações existentes entre as personagens masculinas e a linguagem por elas utilizada pode ter origem no facto de haver referências a algumas diferenças na atuação da mãe e do pai: as mães tendem a mostrar-se mais calorosas e a dar-lhes mais instruções, enquanto que os pais preocupam-se mais que os rapazes lhes mostrem obediência e tenham um comportamento adequado ao seu sexo (Vieira, 2006).

Na questão seguinte solicitou-se aos/as alunos/as que analisassem os valores veiculados pelas personagens femininas e masculinas. Consideraram que foram veiculados pelas *personagens femininas* os seguintes valores: “*carinho e cuidado*” (N=17), “*respeito*” (N=17), “*cooperação*” (N=15), “*responsabilidade*” (N=11), “*diálogo e reflexão*” (N=6), “*beleza*” (N=6) e “*desigualdade*” (N=2). Nas *personagens masculinas* identificaram valores como: “*respeito*” (N=15), “*cooperação*” (N=14), “*responsabilidade*” (N=14), “*carinho e cuidado*” (N=7), “*diálogo e reflexão*” (N=5) e “*desigualdade*” (N=2). Constatou-se que as *personagens femininas e masculinas* veicularam valores como “*respeito*”, “*cooperação*”, “*responsabilidade*”, “*carinho e cuidado*”, “*diálogo e reflexão*” e “*desigualdade*”. Importa referir que a “*igualdade*” veiculada pelas *personagens masculinas* é identificada por 5 alunos/as enquanto que nas *femininas* é assinalada por 4 alunos/as. Os resultados respeitantes à igualdade *versus* desigualdade no desempenho de papéis, enquadram-se em estudos que mostram poucas mudanças a esse respeito, existindo ainda uma clara demarcação entre o que é em casa da “*competência do homem*” ou da “*competência da mulher*” (Vieira, 2006).

Na questão seguinte pretendia-se saber se os/as alunos/as consideravam que as personagens tinham em conta os *sentimentos dos outros*. A maioria (N=12) admite que os sentimentos dos/as outros/as são “*sempre*” tidos em conta, todavia N=7 alunos/as assinalam que os *sentimentos dos outros* são “*às vezes*” tidos em consideração.

Seguidamente, queria-se que os/as alunos/as identificassem *atitudes sexistas* nas personagens e nesta questão os/as alunos/as revelaram progressos, depois da reflexão feita na sessão anterior. A

maioria (N=13) respondeu “*em nenhum caso*”, ainda que N=7 alunos/as tenham assinalado “às vezes”, dos quais N=3 deram um exemplo dos papéis de género assumidos pelas personagens femininas e/ou masculinas.

Na penúltima questão, ao pretender saber se os/as alunos/as consideravam *a cena visionada semelhante a situações do quotidiano*, verificou-se que a maioria (N=19) respondeu *afirmativamente*, justificando: “*O homem costuma ler o jornal e a mulher trabalha*” (15M), “*A mãe faz a vontade ao filho*” (21M) e “*Normalmente as pessoas em casa ajudam-se umas às outras*” (8F). De acordo com Vieira (2006) é a família que tem uma importância ímpar na aprendizagem de estereótipos reguladores do comportamento que, de forma lenta e pouco explícita, são veiculados de pais para filhos e que podem afetar projetos mútuos, percursos individuais e as relações interpessoais.

Solicitava-se, na última questão, que os/as alunos/as modificassem o guião da cena visionada, tendo sido registado: “*Mudaria a mulher a arrumar a casa e o homem a ler o jornal e mudaria a mulher a ser sempre cozinheira*” (15M), “*Modificaria a mulher a arrumar a casa porque os homens também podem ajudar*” (4F), “*Mudaria a parte que a mãe da Lili não aceitou a ajuda do pai da Lili*” (14M), “*Modificaria o facto como o pai não mostra iniciativa (para participar nas tarefas domésticas)*” (5F), “*A Liliana e o irmão estariam a ajudar os pais, pois deveriam estar cansados*” (8F). Estes resultados veem mostrar que a maioria dos/as alunos/as (N=11) identifica e rejeita, por alterações que introduz à cena, os estereótipos relativos aos papéis desempenhados pelas personagens femininas e masculinas (apesar de anteriormente não os terem assinalado), criando representações mais coerentes com os seus valores, promotoras da igualdade de género e de uma cidadania mais responsável.

### **3.2. Questionários pré-teste e pós-teste e de avaliação do projeto de intervenção**

#### **3.2.1 Questionários pré-teste e pós-teste**

Analisando o quadro 1 – Resultados dos questionários pré-teste e pós-teste, em documento anexo (*Anexo XVII*) é possível fazer uma avaliação da compreensão dos/as alunos/as relativamente a atitudes e comportamentos no âmbito da sexualidade e género, através da comparação do seu posicionamento perante cada afirmação, antes e depois da intervenção em sala de aula. A maioria dos alunos/as (N=13) *concorda* com a afirmação 1, “*A educação sexual é importante para a formação integral das crianças e jovens*” (registra-se um acréscimo de 4 alunos/as), ainda assim 7 *concordam em parte* com esta afirmação. Metade dos alunos/as (N=10) *discorda* da afirmação 2, “*Os pais não devem beijar-se em frente dos/as filhos/as*” (registra-se um acréscimo de um/a aluno/a). A totalidade dos/as alunos/as (N=20) *discorda* da afirmação 3, “*Uma rapariga não deve convidar um rapaz para sair*” (verifica-se um acréscimo de um/a aluno/a). A maioria dos/as alunos/as (N=12) *discorda* da afirmação 4, “*As raparigas são mais corajosas do que os rapazes*” (constata-se um acréscimo de 7

alunos/as). A grande maioria dos/as alunos/as (N=19) *concorda* com a afirmação 5, “*Um rapaz nunca chora*” (verifica-se o acréscimo de um/a aluno/a). Manteve-se o mesmo número de alunos/as (N=5) que *discorda* da afirmação 6, “*As raparigas são mais carinhosas do que os rapazes*”. A maioria dos/as alunos/as (N=14) *discorda* da afirmação 7, “*Todas as mulheres querem ser mães*” (constata-se um acréscimo de 8 alunos/as). Somente 5 alunos/as *concordam* com a afirmação 8, “*É natural os meninos brincarem com bonecas*”, no entanto apenas 3 alunos/as *discordam*. A maioria dos/as alunos/as (N=15) *discorda* da afirmação 9, “*Os homens devem ter mais tempo de lazer, por dia, pois têm, normalmente, trabalhos mais pesados*” (constata-se um acréscimo de 9 alunos/as), ainda assim dois alunos/as *concordam* com a afirmação. Metade dos/as alunos/as (N=10) *discorda* da afirmação 10, “*É muito natural que às mulheres lhes caibam as tarefas domésticas, pois é inato saberem-nas fazer*” (verifica-se um acréscimo de 5 alunos/as), porém, ainda 2 alunos/as *concordam*. Somente um/a aluno/a *discorda* da afirmação 11, “*Os pais veem sempre os/as filhos/as como crianças*”. Cerca de 9 alunos/as *discorda* da afirmação 12, “*As raparigas são mais assertivas do que os rapazes*” (constata-se um acréscimo de um/a aluno/a). A maioria dos/as alunos/as (N=11) *discorda* da afirmação 13, “*O amor não é muito importante na vida das pessoas*”, ainda assim, somente um/a aluno/a *concorda* com esta afirmação. A grande maioria dos/as alunos/as (N=18) *discorda* da afirmação 14, “*A maior prova de amor que se pode dar ao/à outro/a é aceitar fazer algo que não queremos*” (constata-se um acréscimo de 4 alunos/as). Cerca de 5 alunos/as *concorda* com a afirmação 15, “*As cenas de amor e sexualidade que se veem nas séries juvenis da TV influenciam os relacionamentos entre jovens*” (verifica-se um aumento de 2 alunos), a grande maioria (N=12) *concorda em parte* e ainda 3 alunos/as *discorda* desta afirmação.

Assim, após a intervenção, verificou-se que ocorreram mudanças positivas na compreensão dos/as alunos/as relativamente às atitudes e comportamentos mencionados, sendo estas mais expressivas nas questões relacionadas com os estereótipos de género e igualdade de género. Contudo, também se constatou que, nalguns casos, ainda persistem tabus, crenças, valores e estereótipos em matéria de sexualidade e género, que continuam a condicionar o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno/a.

### **3.2.2 Questionário de avaliação do projeto de intervenção**

No que respeita ao questionário de avaliação do projeto de intervenção, conclui-se que a maioria dos alunos/as (N=12) classifica o projeto de “*Muito bom*”, 6 alunos de “*Bom*” e somente 2 alunos de “*Satisfaz*”. Na justificação para a avaliação atribuída referem três aspetos: o interesse e empenho nas atividades, “*Estava interessada*” (9F), “*Trabalhei e esforcei-me*” (12M); a utilidade das atividades, “*Aprendi muitas coisas novas nas diferentes atividades que fizemos*” (7F), “*Serviu para aprender coisas importantes*” (16M), “*Acho que as atividades foram úteis na nossa turma*” (19M); as

aprendizagens realizadas, “Aprendi o que é a sexualidade e aprendi que é uma coisa normal” (20M), “Alguns abriram os olhos” (8F), “Fez-me compreender a sociedade” (6F). Na questão seguinte pretendia-se perceber o que os/as alunos/as *mais tinham gostado*, tendo-se verificado que a totalidade (N=20) respondeu à questão, mencionando: atividades realizadas, “Escrever o que para nós era a sexualidade” (5F), “Fazer o painel dos conceitos de sexualidade” (4F), “Ver as cenas no computador e trabalhar em grupo” (11M), “Ver as cenas e analisá-las” (12M); ou aprendizagens realizadas “Esclarecer as minhas dúvidas sobre a sexualidade” (20M), “Aprender a olhar para a TV de modo crítico” (14M). Na questão seguinte, perceber o que os/as alunos/as *menos tinham gostado*, constata-se que a maioria (N=17) respondeu à questão e destes, 8 alunos/as referem como aspeto negativo, *ter sido sempre a mesma série a ser analisada*. Os restantes alunos/as referem outros aspetos tais como: “Corrigir as cenas” (11M), “Não ter trazido as imagens da sexualidade pois assim não podia mostrar” (5F) ou “Não ter visto todas as análises das cenas” (12M). Seguidamente, pretendia-se identificar as *aprendizagens realizadas* pelos/as alunos/as, tendo a grande maioria (N=19) respondido à questão, mencionando: a compreensão de conceitos, “O que é a sexualidade” (10F), “O que é o sexismo (...)” (18M); a desconstrução dos estereótipos de género, “Aprendi (...) que não faz mal as meninas convidarem os rapazes para irem comer” (2F); a promoção da igualdade de género, “Aprendi que as raparigas têm o mesmo direito que os rapazes na sua forma de viver” (16M); o direito à diferença, “Aprendi que os rapazes e as raparigas não têm que ser iguais” (12M); o compreender de forma crítica, “Aprendi a olhar para as coisas com um olhar crítico” (18M); o analisar criticamente a televisão, “Aprendi a ver os programas de TV de modo crítico” (14M); o modo de agir nas relações interpessoais, “Aprendi a dar-me melhor com as raparigas (...)” (11M). Na penúltima questão queria-se identificar mudanças nas *atitudes e comportamentos* nos/as alunos/as, tendo a grande maioria (N=19) respondido à questão de diversas formas: “A minha forma de agir e pensar” (6F), “A minha forma de ser e o relacionamento com as outras pessoas” (12M), “Respeitar mais as raparigas, tanto como os rapazes” (16M), “Passei a ver TV com um olhar crítico” (18M). Na última questão pretendia-se que os/as alunos/as completassem a frase “Senti que não modifiquei...”, tendo apenas 2 alunos/as respondido à questão, não havendo nada de pertinente a destacar.

Em suma, há a referir a avaliação do projeto feita pelos/as alunos/as, o seu interesse pelas várias atividades e as aprendizagens que fizeram ao longo da intervenção em sala de aula.

## CONCLUSÃO

O cumprimento dos objetivos do projeto resultou na obtenção dos seguintes resultados: i) diagnosticou-se, através do questionário administrado sobre “Tempos livres e *Media*”, que a televisão é o *media* mais utilizado pelos/as alunos/as dos 5.º ano e 7.º anos (só superado pela música nos 6.º,

8.º e 9.º anos de escolaridade). Estes resultados, que apontam para uma elevada utilização da televisão por parte dos/as alunos/as, enquadram-se nos obtidos em vários estudos (Matos, 2006; Matos *et al.*, 2010); *ii*) analisou-se o programa “Morangos com Açúcar”, por ter sido identificado como o preferido dos/as alunos/as do 5.º ano de escolaridade, em resultado da aplicação do referido questionário. Assim, foram selecionadas cenas que veiculavam aspetos de sexualidade e género nas relações interpessoais aí estabelecidas (entre pares e familiares). Os resultados obtidos no questionário confirmam o estudo da OberCom, “Estratégias de Sucesso na Ficção TV Nacional: Estudo de Casos das “Telenovelas Juvenis” (Cardoso, 2006), no qual se dá explicação para o sucesso de audiências de “Morangos com Açúcar”, onde as personagens são protagonistas de assuntos e vivências quotidianas da juventude e existe uma complexa combinação entre ficção e realidade que promove a identificação com crianças e adolescentes. A seleção de cenas de “Morangos com Açúcar” para visionamento e análise em sala de aula, é proposta por Sampaio (2011), que refere a omnipresença da sexualidade e das questões de género na série e propõe a discussão das situações apresentadas; *iii*) implementou-se o projeto em sala de aula, que proporcionou o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva dos *media*, tendo-se concluído que os/as alunos/as: consideram que as características das personagens se assemelham às dos jovens na vida real (posteriormente equacionaram a diversidade social e cultural existente); identificam estereótipos (relativos aos traços) masculinos (*competitivo, invejoso, egoísta, agressivo*) e femininos (*simpática, carinhosa*); identificam estereótipos (relativos aos papéis) masculinos, mais associadas à atividade e à força (*liderar, competir, agredir*) e femininos, mais ligados à necessidade de estabelecer relações afetivas (*amar, cuidar e expressar sentimentos*); reconhecem a utilização de gíria pelas personagens masculinas (posteriormente compreenderam que a própria linguagem define os géneros); identificam diferentes valores veiculados pelas personagens masculinas (*competição, violência, dureza*) e pelas personagens femininas (*diálogo e reflexão, carinho e cuidado, cooperação, justiça, força de vontade, solidariedade, igualdade, beleza*); certos/as alunos/as identificam atitudes sexistas; compreendem que os *media* veiculam estereótipos de género que influenciam valores pessoais e afetam as relações interpessoais; identificam a desigualdade no desempenho de papéis na família; alteraram as cenas, eliminando alguns estereótipos e promovendo a igualdade de género.

Salienta-se ainda os resultados obtidos no questionário pós-teste, no qual se confirmam alterações positivas na compreensão dos/as alunos/as, relativamente às questões relacionadas com os estereótipos de género e igualdade de género. Igualmente os resultados obtidos no questionário de avaliação do projeto, que são reveladores do interesse da turma pelas várias atividades e das aprendizagens que fizeram ao longo da intervenção em sala de aula. Contudo, também se constata que ainda persistem tabus, crenças e estereótipos em matéria de sexualidade e género.

As principais dificuldades, durante a intervenção em sala de aula, prenderam-se com: o desconhecimento, em alguns alunos/as (prontamente esclarecidos pela formadora) do significado de certos termos que constam das fichas de análise, o que revela pouco domínio do vocabulário; a dificuldade em desconstruir as representações e identificar estereótipos de género, que foram sendo ultrapassadas, progressivamente, através de uma observação orientada das cenas, dos debates e reflexões conjuntas.

Importa referir como limitações deste projeto, o reduzido número de sessões e o pouco tempo “útil” em cada aula para a sua implementação. O curto espaço de tempo para a sua concretização não permitiu a realização de uma sessão sobre a temática, destinada à comunidade educativa do agrupamento.

Importa salientar a relevância de uma educação em sexualidade e género que integre uma abordagem crítica e reflexiva do discurso dos *media*, em contexto escolar e no quadro de autonomia das escolas, considerando o poder do currículo cultural, na atualidade e o seu impacto na construção da identidade de crianças e adolescentes, que aumenta a sua vulnerabilidade a comportamentos de risco. Tal como refere Teixeira (2010) torna-se assim, fundamental, integrar esta problemática na formação de professores/as, por forma a desenvolverem competências que lhes permitam fazer uma abordagem de conteúdos dos *media* que os/as alunos/as usam no quotidiano, que promovam o desenvolvimento de novas capacidades de compreensão e intervenção cívica, tendo em vista sociedades mais igualitárias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcobia, H., Mendes, A. & Seródio, H. (2004). *Educar para a Sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Alvarez, T. (2007). Representações iconográficas de sujeito histórico: o que (não) vemos nas imagens da história. In CIG, ME/DGIDC & SACAUSEF (Eds.) *A Dimensão do Género nos Produtos Educativos Multimédia* (pp. 93-105). Cadernos III. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Retirado a 17 de junho, 2012, de <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=229>
- Amâncio, L. (1993). *Género – Representações e Identidades*. Sociologia - Problemas e Práticas, n.º 14, 127-140. Lisboa: Editora Mundos Sociais. Retirado a 29 de maio, 2012, de <http://www.repositorio.iscte.pt/bitstream/10071/909/1/8.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Buckingham, D. (2004). *The Media Literacy of Children and Young People. A review of the research literature on behalf of Ofcom*. London: Centre for the Study of Children, Youth and Media. Institute of Education, University of London. Retirado a 30 de maio, 2012, de <http://eprints.ioe.ac.uk/145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>

- Butler, P. (2004). *Sexual health - a new focus for WHO*. Progress in Reproductive Health Research, n.º 67, 1-8. CIES – Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Retirado a 20 de maio, 2012, de [http://www.redactivas.org/media/uploads/public/1\\_Sexual\\_health\\_a\\_new\\_focus\\_for\\_WHO.pdf](http://www.redactivas.org/media/uploads/public/1_Sexual_health_a_new_focus_for_WHO.pdf)
- Cardoso, G. (Coord.) (2006). *Estratégias de Sucesso na Ficção TV Nacional: O Estudo de Caso das “Telenovelas Juvenis”*. Lisboa: OberCom – Observatório da Comunicação. Retirado a 30 de abril, 2012, de <http://www.obercom.pt/client/?newsId=29&fileName=rr2.pdf>
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para Auto-aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Cerqueira, C., Ribeiro, L. & Cabecinhas, R. (2009). *Mulheres & Blogosfera: Contributo para o estudo da presença feminina na “rede”*. Ex aequo - Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, n.º 19. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, Lda. Retirado a 28 de junho, 2012, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10033>
- Comité de Ministros do Conselho da Europa (2007). *Recomendação Rec (2007) 13 do Comité de Ministros aos Estados-Membros sobre a integração da perspectiva da Igualdade de Género na Educação*. Estrasburgo: CIG. Presidência do Conselho de Ministros. Retirado a 16 de junho, 2012 de [http://195.23.38.178/siicportal/files/siic-REC\\_Brochura\\_EducPT.pdf](http://195.23.38.178/siicportal/files/siic-REC_Brochura_EducPT.pdf)
- Díez Gutiérrez, E. (Dir.) (2004a). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. Retirado a 9 de janeiro, 2012, de <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Documento/libro-videojuegos.pdf>
- Díez Gutiérrez, E. (Dir.) (2004b). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. Retirado a 10 de janeiro, 2012, de <http://www3.unileon.es/dp/ado/ENRIQUE/Documento/guiadidactica.pdf>
- Díez Gutiérrez, E. (2012). La educación sexista de los videojuegos en el ámbito escolar y social. In F. Teixeira & J. Nascimento (Coord.) (2012). *ELO 19 – A Educação Sexual na Escola* (pp. 83-89). Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Retirado a 31 de julho, 2012, de [http://www.cffh.pt/?m=ver\\_conteudo\\_menu&id=10](http://www.cffh.pt/?m=ver_conteudo_menu&id=10)
- Díez Gutiérrez, E. & Terrón Bañuelos, E. (2010). *El sexismo en los videojuegos*. In F. Teixeira, I. Martins, P. Ribeiro, I. Chagas, A. Maia, T. Vilaça, A. Maia, C. Rossi & S. Melo (Orgs). *Sexualidade e Educação Sexual. Políticas educativas, investigação e práticas* (pp. 241-245). Braga: Edições CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (ebook). Retirado a 28 de dezembro, 2011, de [http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias](http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias)
- EuroNGOs (2003). *The Road to Global Reproductive Health*. Reproductive Health and Rights on the International Agenda, 1968-2003. Bruxelas: EuroNGOs. Retirado a 19 de abril, 2012, de [http://www.unfpa.org/upload/lib\\_pub\\_file/199\\_filename\\_eurongo.pdf](http://www.unfpa.org/upload/lib_pub_file/199_filename_eurongo.pdf)
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C. & Vilar, D. (2003). *Educação Sexual na Escola. Guia para Professores, Formadores e Educadores* (5.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Freitas, S. (2010). *A Bela e a Fera. Comparando os estereótipos femininos de hoje e dos anos 50 na publicidade Brasileira e Portuguesa*. II Congreso Internacional Comunicación 3.0: Nuevos Medios, Nueva Comunicación. Salamanca: Universidad de Salamanca. Retirado a 7 de maio, 2012, de <http://podpdf.com/ebook/femininos-pdf.html>
- Gaspar, T. & Matos, M. (Coord.) (2008). *Qualidade de vida em crianças e adolescentes. Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Grupo de Trabalho de Educação Sexual (GTES) (2007). *Relatório Final*. Lisboa. Retirado a 19 de dezembro, 2011, de <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=107>
- Lei n.º 60/2009 de 6 de agosto. *Estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar*. Diário da República, 1.ª série, n.º 151, de 6 de agosto de 2009. Portaria n.º 196-A/2010 de 9 de abril. Diário da República, 1.ª série, n.º 69, de 9 de abril de 2010.
- López, F. (2010). ¿Por qué los adolescentes asumen tantos riesgos? In F. Teixeira, I. Martins, P. Ribeiro, I. Chagas, A. Maia, T. Vilaça, A. Maia, C. Rossi & S. Melo (Orgs). *Sexualidade e Educação Sexual. Políticas educativas, investigação e práticas* (pp. 13-17). Braga: Edições CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (ebook). Retirado a 28 de dezembro, 2011, de [http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias](http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias)
- López, F. (2012). Educación sexual en la familia y la escuela. In F. Teixeira & J. Nascimento (Coord.) (2012). *ELO 19 – A Educação Sexual na Escola* (pp. 63-73). Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Retirado a 31 de julho, 2012, de [http://www.cffh.pt/?m=ver\\_conteudo\\_menu&id=10](http://www.cffh.pt/?m=ver_conteudo_menu&id=10)
- López, F. & Fuertes, A. (1999). *Para compreender a sexualidade*. Lisboa: APF (Associação para o Planeamento da Família).

- Louro, G. (2003). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista* (6.ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes. Retirado a 21 de dezembro, 2011, de <http://educacaoemhomofobia.files.wordpress.com/2009/03/nuh-educacao-genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>
- Marques, F. (2010). *Os trajetos da Sexualidade entre a esfera íntima e a esfera pública*. In F. Teixeira, I. Martins, P. Ribeiro, I. Chagas, A. Maia, T. Vilaça, A. Maia, C. Rossi & S. Melo (Orgs). *Sexualidade e Educação Sexual. Políticas educativas, investigação e práticas* (pp. 261-270). Braga: Edições CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (ebook). Retirado 28 de dezembro, 2011, de [http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias](http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias)
- Matos, A. (2006). *Televisão e Violência. (Para) Novas Formas de Olhar*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Matos, M. (Coord.) (2008). *Sexualidade, Segurança & SIDA - Estado da arte e propostas em meio escolar*. Cruz Quebrada: Aventura Social e Saúde.
- Matos, M., Simões, C., Diniz, J., Lebre, P., Gaspar, T., Camacho, I., Tomé, G., Ferreira, M., Reis, M., Ramiro, L. (Coord.) (2010). *Saúde dos Adolescentes Portugueses. Relatório do Estudo HBSC 2010*. Retirado a 14 de maio, 2012, de <http://aventurasocial.com/publicacoes.php>
- Melo, S. (2009). *Quando o óbvio precisa ser constantemente reafirmado*. Jornal UNESP, n.º 243, suplemento. Retirado a 25 de julho, 2012, <http://www.unesp.br/aci/jornal/243/supled.php>
- Meyer, D. E. (2008). *Gênero e educação: teoria e política*. In G. Louro, J. Felipe, S. Goellner (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade* (pp.9-27) (4.ª ed.) Petrópolis: Editora Vozes.
- Ministério da Educação, Ministério da Saúde, APF & CAN (2000). *Educação Sexual em meio escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação, Ministério da Saúde.
- Morgan, M. (2010). *Os media e a identidade adolescente*. In A. Fonseca (Eds.) *Crianças e adolescentes. Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 223-242) Coimbra: Edições Almedina.
- Nikolchev, S. (2011). *Freedom of Expression and the Media: Standard-setting by the Council of Europe*. (II) Parliamentary Assembly. Strasbourg: European Audiovisual Observatory (e-book). Retirado a 29 de julho, 2012, de [http://www.obs.coe.int/oea\\_publ/legal/e-book\\_pace.pdf.en](http://www.obs.coe.int/oea_publ/legal/e-book_pace.pdf.en)
- Nogueira, C. & Saavedra, L. (2007). *Estereótipos de Género. Conhecer para os transformar*. In CIG, ME/DGIDC & SACAUSEF (Eds.) *A Dimensão do Género nos Produtos Educativos Multimédia* (pp. 10-30). Cadernos III. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Retirado a 17 de junho, 2012, de <http://www.crie.min-edu.pt/index.php?section=229>
- Nunner-Winkler, G. (2010). *Processos cognitivos e afetivos do desenvolvimento moral na adolescência*. In A. Fonseca (Eds.) *Crianças e Adolescentes. Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 371-417). Coimbra: Edições Almedina
- PAHO & WHO (2000). *Promotion of Sexual Health. Recommendations for Action*. Guatemala, May 19-22, 2000. Guatemala: Pan American Health Organization, World Health Organization. Retirado a 28 de abril, 2012, de <http://www.paho.org/english/hcp/hca/promotionsexualhealth.pdf>
- Pereira, M. (2004). *O papel dos incidentes críticos em amizades na adolescência: Para uma elucidação do processo de Partilha de Significado*. Tese de mestrado em Psicologia, área de especialização em Desenvolvimento Humano apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Retirado a 27 de maio, 2012, de <http://dited.bn.pt/29653/664/1064.PDF>
- Pereira, M., Morais, M., Matos, M. (2010). *Sexualidade, comportamentos sexuais e VIH/SIDA*. In M. Matos (Coord.). *Sexualidade: Afetos, Cultura e Saúde* (pp. 19-31). Lisboa: Coisas de Ler.
- Pereira S. (2006). *O fenómeno das novelas juvenis – o caso “Floribella”*. In M. Pinto & J. Fidalgo (Coord.) *A comunicação e os media em análise – Anuário 2006* (pp. 11-18). Braga: Universidade do Minho. Retirado a 15 de junho, 2012, de <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/anuario2006/article/view/328/307>
- Ramiro, L., Reis, M. & Matos, M. (2010). *Educação sexual: propostas para escolas*. In M. Matos (Coord.). *Sexualidade: Afetos, Cultura e Saúde* (pp. 203-244). Lisboa: Coisas de Ler.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: Teorias e práticas da escola*. Coimbra: Edições Almedina, SA
- Sabat, R. (2008). *Gênero e sexualidade para consumo*. In G. Louro, J. Felipe, S. Goellner (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade* (pp.149-159) (4.ª ed.) Petrópolis: Editora Vozes.
- Sampaio, D. (2011). *Da Família, da Escola, e umas quantas coisas mais*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Spaziani, R. & Maia, A. (2010). *Sexualidade infantil na perceção dos pais e das mães*. In F. Teixeira, I. Martins, P. Ribeiro, I. Chagas, A. Maia, T. Vilaça, A. Maia, C. Rossi & S. Melo (Orgs). *Sexualidade e Educação Sexual. Políticas educativas, investigação e práticas* (pp. 37-43). Braga: Edições CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (ebook). Retirado 28 de dezembro, 2011, de

[http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias](http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias)

- Sprinthall, N. & Collins, W. (2011). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista* (5.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas.
- Teixeira, F. (2010). Educação em sexualidade e formação de professores(as). In F. Teixeira, I. Martins, P. Ribeiro, I. Chagas, A. Maia, T. Vilaça, A. Maia, C. Rossi & S. Melo (Orgs). *Sexualidade e Educação Sexual. Políticas educativas, investigação e práticas* (pp. 315-319). Braga: Edições CIEd – Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho (ebook). Retirado a 28 de dezembro, 2011, de [http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias](http://www.fpccsida.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=163:sexualidade-e-educacao-sexual&catid=1:noticias)
- Teixeira, F. & Marques, F. (2012). A educação em sexualidade e os *media*. In F. Teixeira & J. Nascimento (Coord.) (2012). *ELO 19 – A Educação Sexual na Escola* (pp. 15-21). Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda. Retirado a 31 de julho, 2012, de [http://www.cffh.pt/?m=ver\\_conteudo\\_menu&id=10](http://www.cffh.pt/?m=ver_conteudo_menu&id=10)
- UN (1995). *Report of the International Conference on Population and Development*. Cairo, 5-13 September 1994. New York: United Nations. Retirado a 19 de junho, 2012, de [http://www.unhcr.org/refworld/category\\_REFERENCE\\_UNFPA\\_4a54bc080\\_0.html](http://www.unhcr.org/refworld/category_REFERENCE_UNFPA_4a54bc080_0.html)
- UNESCO (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education. An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*. Volume I e I. Paris: UNESCO. Retirado a 27 de dezembro, 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281e.pdf>
- UNESCO (2010). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade. Uma abordagem baseada em evidências pra escolas, professores e educadores em saúde*. Volumes I e II. Brasília: UNESCO. Consultado a 2 de janeiro, 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281por.pdf>
- UNESCO (2012). *Programas de Educação Sexual na Escola. Análise de custos e da relação custo-efetividade em seis países*. Paris: UNESCO. Retirado a 25 de junho, 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0020/002070/207055por.pdf>
- UN WOMEN (2010a). *Review and Appraisal of the Beijing Declaration and Platform for Action and the Outcome Document of the Twenty-Third Special Session on the General Assembly*. New York, 28 February to 11 March 2005. New York: United Nations. Retirado a 24 de junho, 2012, de <http://www.un.org/womenwatch/daw/Review/english/49sess.htm>
- UN WOMEN (2010b). *Global 15-year review process in the 54<sup>th</sup> session of the Commission on the Status of Women*. New York, 1-12 March 2010. New York: United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women. Retirado a 20 de junho, 2012, de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing15/outcomes.html>
- Vaz, J., Vilar, D. & Cardoso, S. (1996). *Educação Sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, C. (2006). *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Vieira, C. (Coord.) (2009). *Género e Cidadania*. In T. Pinto (Coord.). *Guião de Educação, Género e Cidadania. 3.º ciclo do ensino básico* (pp. 19-60). Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género. Retirado a 28 de dezembro, 2012, de <http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/>
- WHO (2000). *Health and Health Behaviour among Young People. Health Behaviour in School-aged Children: a WHO Cross-National Study (HBSC)*. International Report. Copenhaga: WHO. Retirado a 23 de junho, 2012, de [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0006/119571/E67880.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0006/119571/E67880.pdf)
- WHO (2006). *Defining sexual health. Report of a technical consultation on sexual health*. Geneva, 28-31 January 2002. Geneva: World Health Organization. Retirado a 29 de abril, 2012, de [http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender\\_rights/defining\\_sexual\\_health.pdf](http://www.who.int/reproductivehealth/topics/gender_rights/defining_sexual_health.pdf)
- WHO (2012a). *Sexual and reproductive health. Gender and human rights*. Copenhaga: World Health Organization. Retirado a 29 de abril, 2012, de [http://www.who.int/reproductive\\_health/topics/gender\\_rights/sexual\\_health/en/](http://www.who.int/reproductive_health/topics/gender_rights/sexual_health/en/)
- WHO (2012b). *Maternal, newborn, child and adolescent health. Adolescent development*. Copenhaga: World Health Organization. Retirado a 21 de julho, 2012, de [http://www.who.int/maternal\\_child\\_adolescent/topics/adolescence/dev/en/index.html](http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/en/index.html)
- WHO (2012c). *Gender, women and health*. Copenhaga: World Health Organization. Retirado a 29 de janeiro, 2012, de <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/>
- WHO & BZgA (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Cologne: Federal Centre for Health Education, BZgA. Retirado a 29 de abril, 2012, de <http://www.bzga-whocc.de/>

# **ANEXOS**



Formação Cívica – 5.º ano

Ano letivo 2011/2012

Escola

Projeto: “Sexualidade e Género: as relações interpessoais nos *media*”**Questionário<sup>1</sup> (pré-teste e pós-teste)**Sexo:  feminino  masculinoIdade:  anos**QUAL A TUA OPINIÃO?**

Assinala com uma cruz (X) a resposta que melhor representa o teu grau de concordância com as seguintes afirmações, relativas a atitudes e comportamentos no âmbito da Sexualidade.

Afirmações	Concordo	Concordo em parte	Discordo
1. A educação sexual é importante para a formação integral das crianças e jovens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os pais não devem beijar-se em frente dos(as) filhos(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Uma rapariga não deve convidar um rapaz para sair.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. As raparigas são mais corajosas do que os rapazes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Um rapaz nunca chora.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. As raparigas são mais carinhosas do que os rapazes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Todas as mulheres querem ser mães.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. É natural os meninos brincarem com bonecas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Os homens devem ter mais tempo de lazer, por dia, pois têm, normalmente, trabalhos mais pesados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. É muito natural que às mulheres lhes caiba as tarefas domésticas pois é inato saberem-nas fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Os pais veem sempre os(as) filhos(as) como crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. As raparigas são mais assertivas* do que os rapazes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. O amor não é muito importante na vida das pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. A maior prova de amor que se deve dar ao(à) outro(a) é aceitar fazer algo que não queremos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. As cenas de amor e sexualidade que se veem nas séries juvenis da TV influenciam os relacionamentos entre jovens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Ser assertivo(a) é dizer o que se pensa e o que se sente sem magoar o(s) outro(s).

Muito obrigada pela tua colaboração.

<sup>1</sup> Adaptado de ALCOBIA, H., MENDES, A. & SERÓDIO, H. (2004). Educar para a Sexualidade. Porto: Porto Editora.

Formação Cívica – 5.º ano

Ano letivo 2011/2012

Escola

Projeto: “Sexualidade e Género: as relações interpessoais nos *media*”**Avaliação do Projeto**

Após a implementação do projeto, que contemplava a realização de várias atividades, na área curricular de Formação Cívica, gostaria que procedesses à sua avaliação. A tua opinião é muito importante. Responde de forma clara e objetiva.

Sexo:  feminino  masculinoIdade:  anos**Qual a avaliação que atribuis ao projeto implementado?**
 Não Satisfaz     Satisfaz     Bom     Muito Bom

Porquê?

--

Preenche a tabela:

**O que mais gostei...**

--

**O que menos gostei...**

--

**O que aprendi...**

--

**Senti que modifiquei...**

--

**Senti que não modifiquei...**

--

Agradeço a tua colaboração.

Escola

Projeto: “Sexualidade e Género: as relações interpessoais nos *media*”

**Ficha de registo de opinião**

“O que é a Sexualidade?”

1. O que é para ti a “Sexualidade”?

---

---

---

2. Regista a definição de “Sexualidade” do teu grupo de trabalho.

---

---

---

3. Regista a definição de “Sexualidade” da turma.

---

---

---

---

4. Cola aqui as definições de “Sexualidade” fornecidas pelo/a professor/a.

### **Anexo III**

*“A sexualidade é uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, nos movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e, ao mesmo tempo, ser-se sexual; a sexualidade influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influência também a nossa saúde física e mental” (OMS, 1986).*

*“A sexualidade é um aspeto fundamental da vida humana: possui dimensões físicas, psicológicas, espirituais, sociais, económicas, políticas e culturais” (UNESCO, 2010).*

Formação Cívica – 5.º ano

Ano letivo 2011/2012

Escola

Projeto: “Sexualidade e Género: as relações interpessoais nos *media*”

## Ficha de análise n.º 1 – “MCA: masculino vs feminino”

Observa a cena da série “Morangos com açúcar” e responde, individualmente, às questões que te são colocadas.

Sexo:  feminino  masculinoIdade:  anos

Descreve a cena visionada:

--

## Características das personagens

Faz o **retrato físico** das personagens indicadas:

Fred	Liliana	Tiago

Faz o **retrato psicológico** das personagens indicadas:

Fred	Liliana	Tiago

As **características físicas e psicológicas** destas três personagens da série MCA assemelham-se às dos(as) jovens na vida real?

Sim  Não

**Justifica** a tua resposta.

--

Qual a **personagem** que te suscita mais interesse?

**Porquê?**

Consideras que as **personagens** da série MCA influenciam o modo de vestir e de agir dos(as) jovens?

Sim     Não

**Porquê?**

Achas que te **influenciam**?

Sim     Não

**Porquê?**

*Agradeço a tua colaboração.*

Formação Cívica – 5.º ano

Ano letivo 2011/2012

Escola

Projeto: “Sexualidade e Género: as relações interpessoais nos *media*”

## Ficha de análise n.º 2 – “MCA: relacionamentos”

Observa a cena da série “Morangos com açúcar” e, em grupo de trabalho, respondam às questões que vos são colocadas.

Sexo:  feminino  masculino Idade:  anos

Identifica as cenas visionadas:  A  B  C  D  E  F

Descreve as cenas visionadas:

--

Identifica as personagens intervenientes:

--

Ações/comportamentos evidenciados nas personagens:	Feminina(s)	Masculina(s)	Feminina(s) e Masculina(s)
Agredir			
Amar, cuidar, expressar sentimentos			
Competir			
Cooperar			
Liderar			
Respeitar			
Tomar iniciativa			

Relações que existem <u>entre</u> as personagens:	Feminina(s) – Feminina(s)	Masculina(s) – Masculina(s)	Feminina(s) – Masculina(s)
			Masculina(s) – Feminina(s)
De amizade			
De amor			
De apaziguamento			
De competição			
De conquista			
De cooperação			
De enamoramento			

Linguagem utilizada <u>entre</u> as personagens:	Feminina(s) – Feminina(s)	Masculina(s) – Masculina(s)	Feminina(s) – Masculina(s) Masculina(s) – Feminina(s)
	Agressiva		
Cordial			
Utiliza calão			
Utiliza gíria			

Valores veiculados pelas personagens:	Feminina(s)	Masculina(s)	Feminina(s) e Masculina(s)
Cooperação			
Competição			
Vingança			
Justiça			
Força de vontade			
Solidariedade			
Violência (como estratégia)			
Diálogo e reflexão (como estratégia)			
Desigualdade (no desempenho de papéis)			
Igualdade (no desempenho de papéis)			
Dureza			
Beleza			
Carinho e cuidado			
Respeito			
Desrespeito			
Responsabilidade			

As personagens têm em conta os sentimentos dos outros?

Em nenhum caso     Às vezes     Sempre     Não aplicável

Nas personagens observam-se atitudes sexistas?

Em nenhum caso     Às vezes     Sempre     Não aplicável

**Dá um exemplo.**

A cena visionada é semelhante a situações do quotidiano?

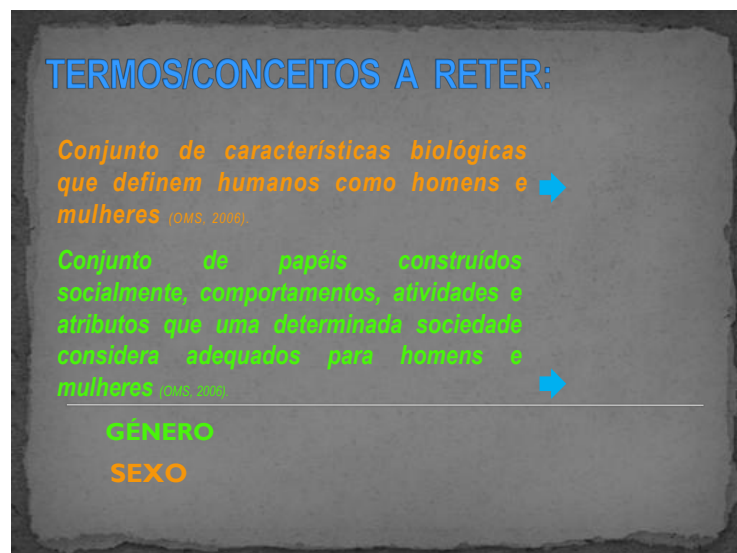
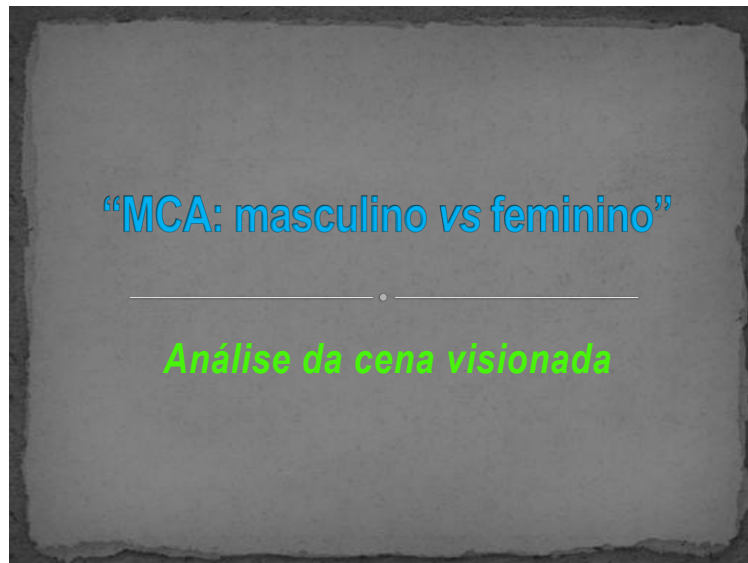
Sim     Não

**Porquê?**

**¿? O que modificarias se rescrevesse o guião da cena visionada?**

Agradeço a tua colaboração.

Powerpoint “Sexo, Género e Estereótipos”





Instituto Politécnico de Coimbra  
Escola Superior de Tecnologia da Saúde e Escola Superior de Educação  
Mestrado em Educação para a Saúde



### Questionário “Tempos livres e *Media*”

Vais responder a um questionário. Lê as questões com atenção. É importante que respondas a todas elas.

Tenta pensar na tua última semana. Que resposta te vem primeiro à cabeça? Indica a(s) resposta(s) que consideras mais adequada(s) ao teu caso. Lembra-te, isto não é um teste, portanto não existem respostas certas ou erradas.

Este questionário é anónimo. Não escrevas o teu nome em nenhum sítio do questionário.

Sou:  rapaz  
 rapariga

Tenho:  anos

Frequento:  .º ano

Localidade onde resido:

#### 1. TEMPOS LIVRES<sup>(1)</sup>

Pensa na última semana...		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1.	Tive tempo suficiente para mim próprio(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Fui capaz de fazer atividades que gosto, no meu tempo livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Tive oportunidades suficientes para estar ao ar livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Tive tempo suficiente para me encontrar com os(as) amigos(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Consegui escolher o que fazer no meu tempo livre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### 2. TEMPOS LIVRES E MEDIA

##### 2.1. TELEVISÃO

		Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1.	Costumo ver TV	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Número de horas diárias que passo a ver TV:	Menos de 1 hora		1 a 3 horas	Mais de 3 horas	
2.1.	Durante a semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.	Durante o fim-de-semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Nome de 3 programas televisivos que vejo, por ordem de preferência:					
✓	1.º -					
✓	2.º -					
✓	3.º -					
4.	Com quem vejo os meus programas de TV preferidos e com que frequência:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
4.1.	Sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.	Acompanhado(a) por um amigo(a), irmão(ã), primo(a),...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3.	Acompanhado(a) por um adulto (mãe, pai, avó, avô, tia, tio,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>(1)</sup> Esta questão foi adaptada de “Versão portuguesa do instrumento KIDSCREEN-52, Crianças e Adolescentes”

## 2.2. JOGOS ELETRÓNICOS (jogos de computador, videojogos, jogos on-line)

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1. Costumo utilizar jogos eletrónicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Número de horas diárias que passo a jogar:	Menos de 1 hora		1 a 3 horas	Mais de 3 horas	
2.1. Durante a semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Durante o fim-de-semana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nome de 3 jogos eletrónicos que utilizo, por ordem de preferência:					
✓ 1.º -					
✓ 2.º -					
✓ 3.º -					
4. Tenho acesso aos jogos eletrónicos porque:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
4.1. São comprados por mim/ para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. São emprestados pelos(as) meus(minhas) amigos(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Estão disponíveis em minha casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. Estão disponíveis na escola/ na biblioteca municipal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. Estão disponíveis num espaço comercial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Com quem jogo e com que frequência:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
5.1. Sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. Acompanhado(a) por um amigo(a), irmão(ã), primo(a),...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. Acompanhado(a) por um adulto (mãe, pai, avó, avô, tia, tio,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2.3. REVISTAS

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1. Costumo ler revistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nome de 3 revistas que leio, por ordem de preferência:					
✓ 1.º -					
✓ 2.º -					
✓ 3.º -					
3. Tenho acesso às revistas porque:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
3.1. São compradas por mim/ para mim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. São emprestadas pelos(as) meus(minhas) amigos(as)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Estão disponíveis em minha casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Estão disponíveis na biblioteca (da escola, municipal)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Estão disponíveis num espaço comercial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

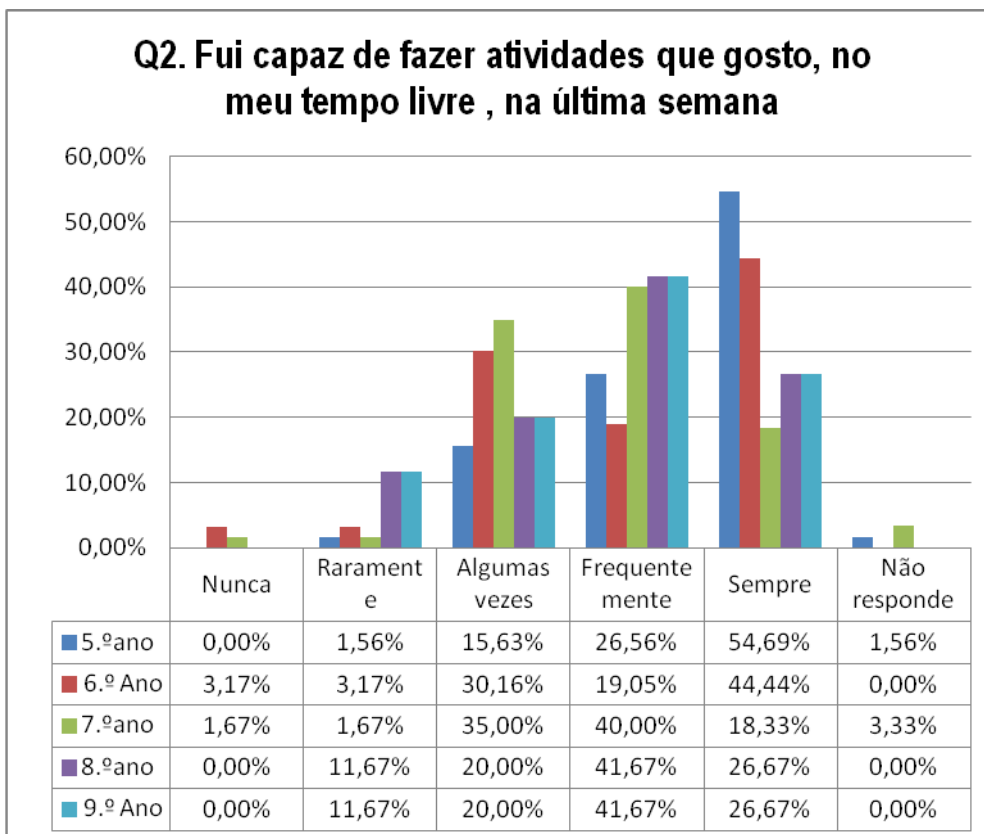
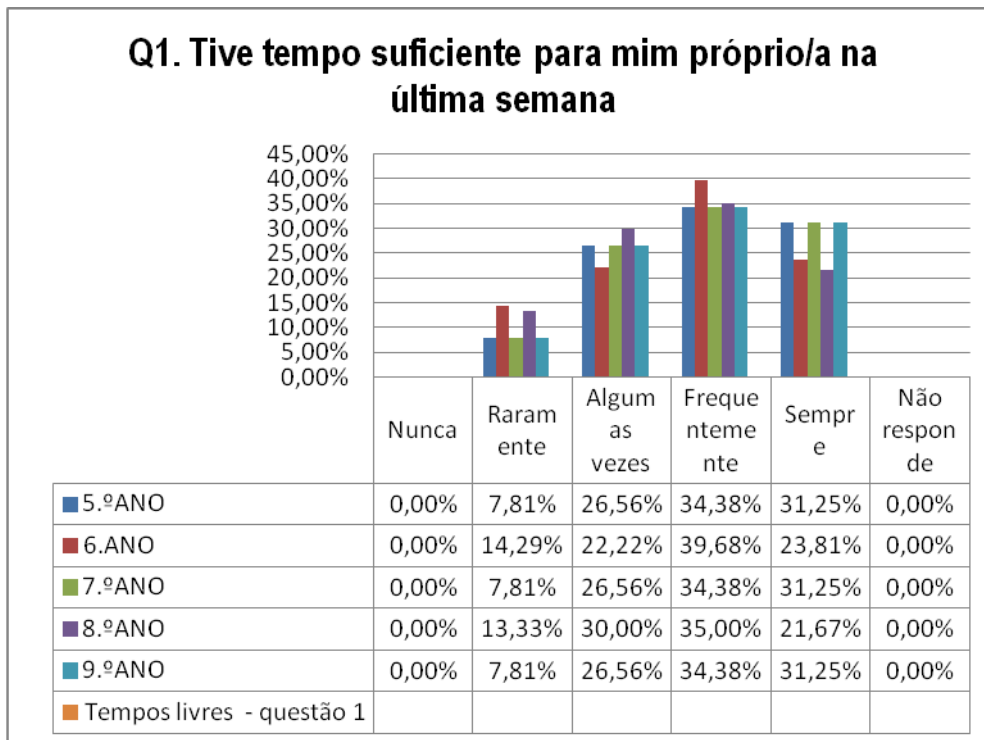
## 2.4. MÚSICA

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
1. Costumo ouvir música	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Nome de 3 "músicas" que prefiro e respetivo interprete ou grupo musical:					
✓ 1.º -	/				
✓ 2.º -	/				
✓ 3.º -	/				
3. Com quem ouço música e com que frequência:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente	Sempre
3.1. Sozinho(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Acompanhado(a) por um amigo(a), irmão(ã), primo(a),...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Acompanhado(a) por um adulto (mãe, pai, avó, avô, tia, tio,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

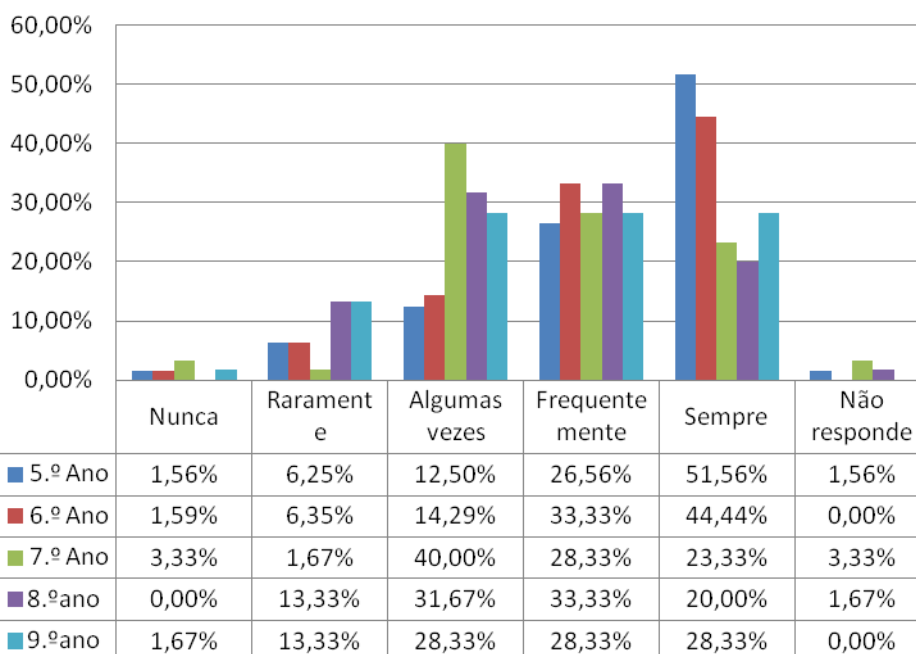
Agradeço a tua colaboração

Tratamento dos dados do questionário “Tempos livres e Media”

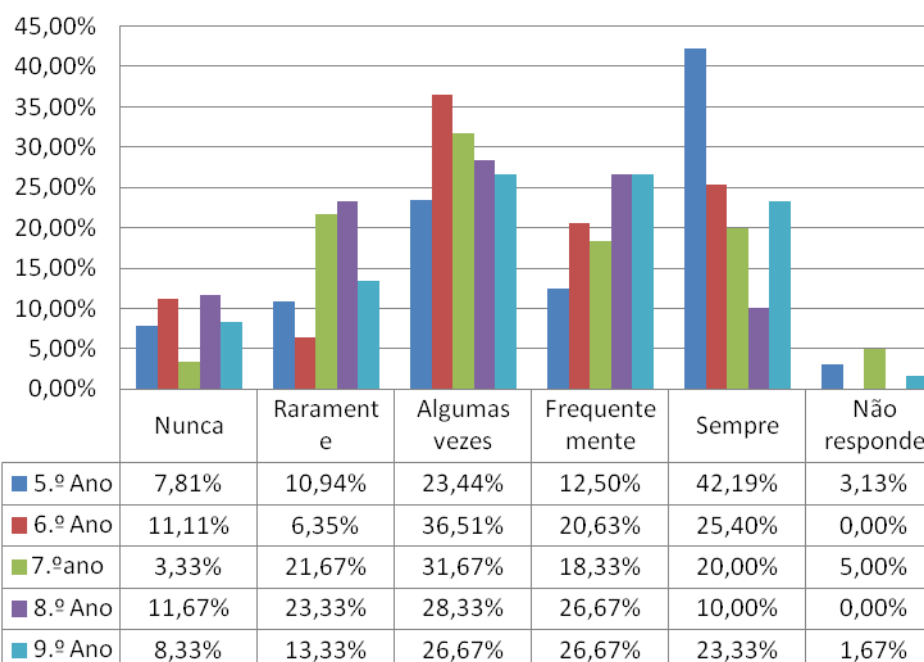
1. TEMPOS LIVRES

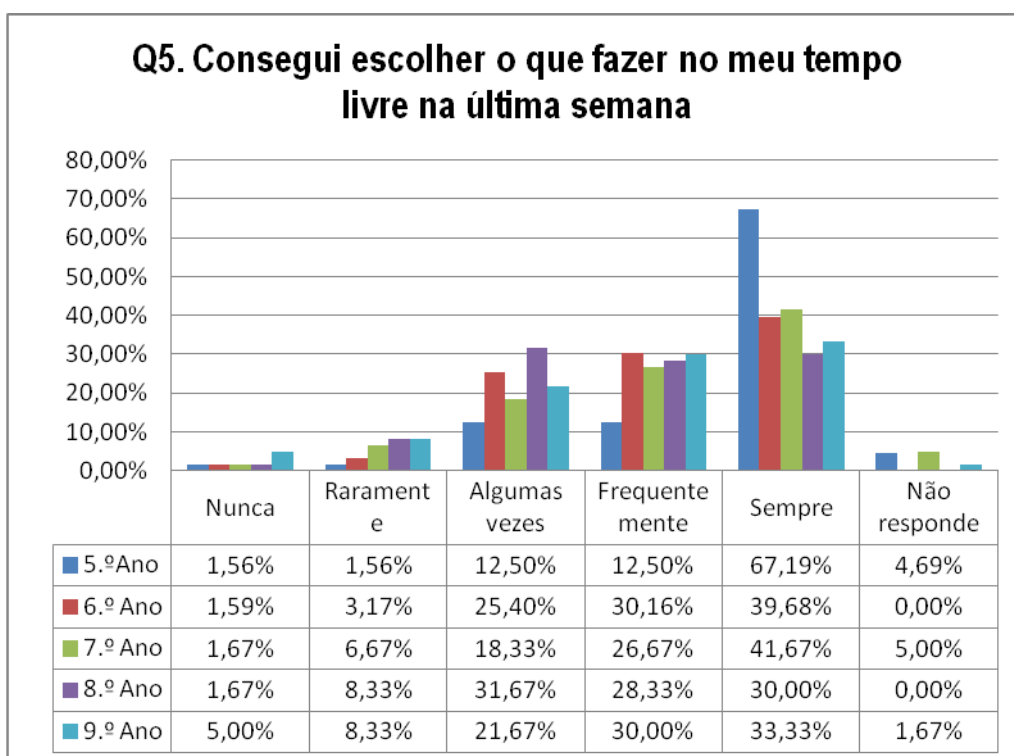


### Q3. Tive oportunidades suficientes para estar ao ar livre na última semana



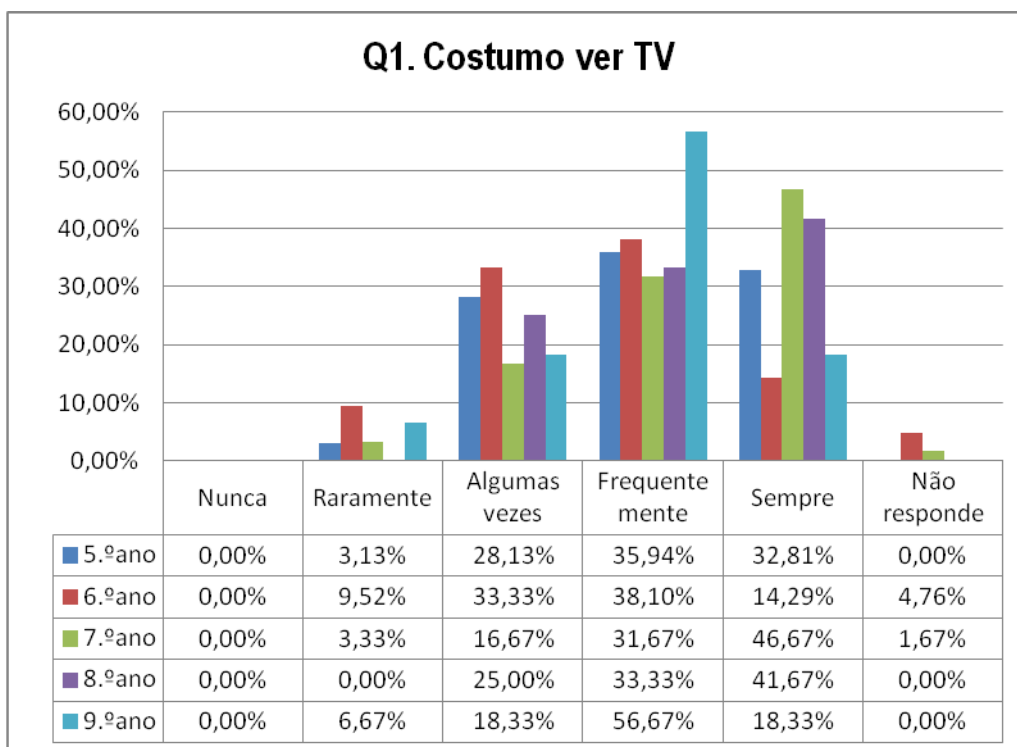
### Q4. Tive tempo suficiente para me encontrar com os/as amigos/as na última semana



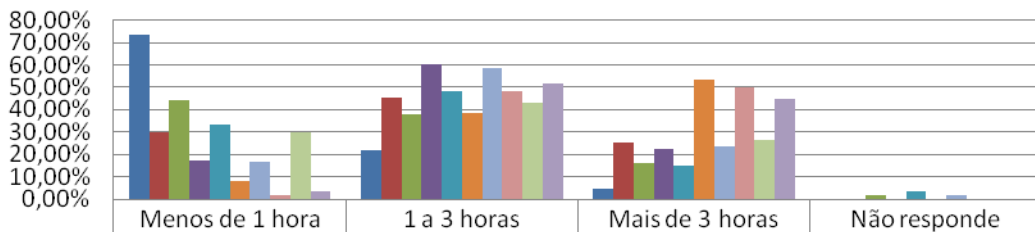


## 2. TEMPOS LIVRES E MEDIA

### 2.1. TELEVISÃO

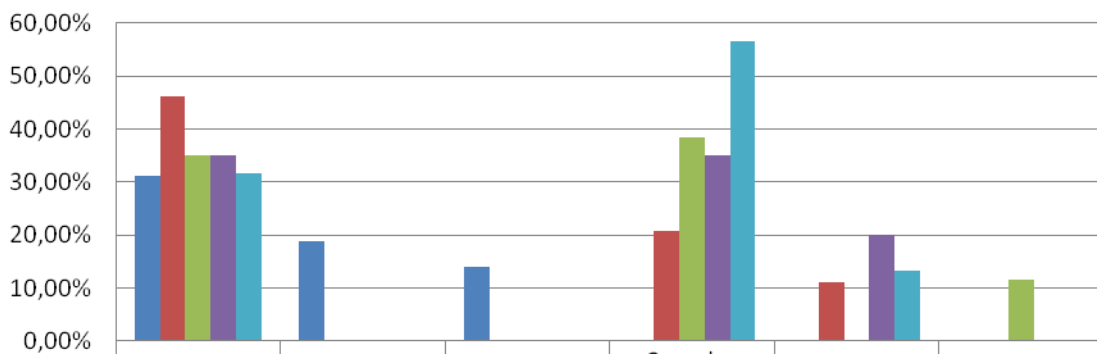


### Q2. N.º de horas diárias que passo a ver TV (durante a semana; durante o fim-de-semana)

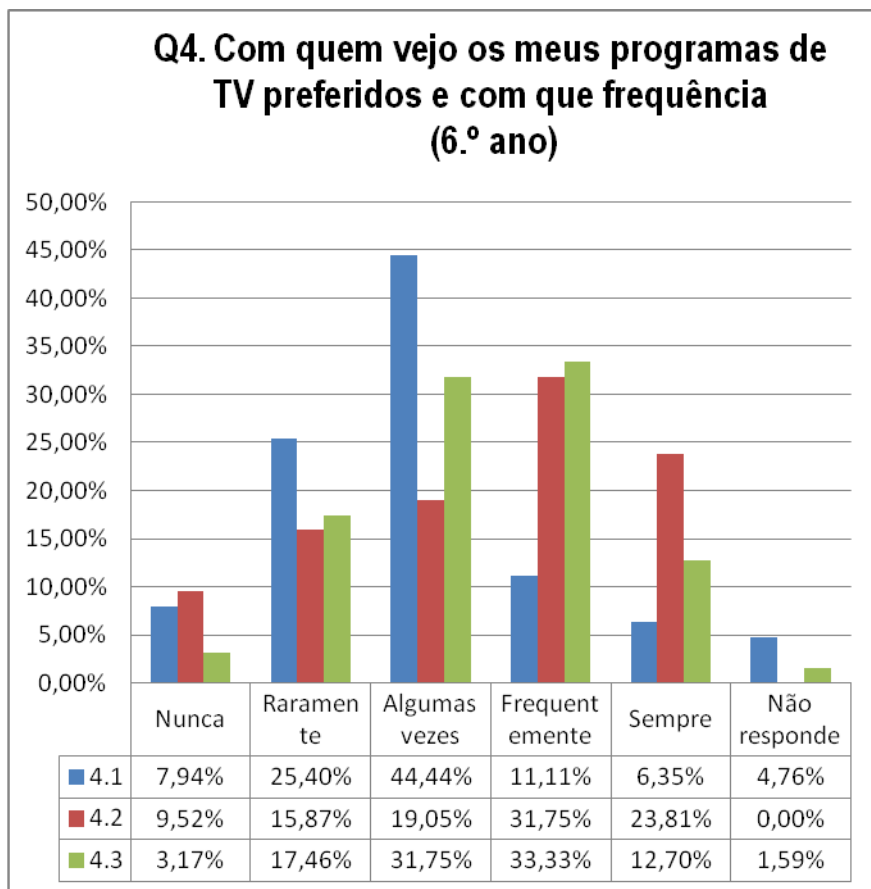
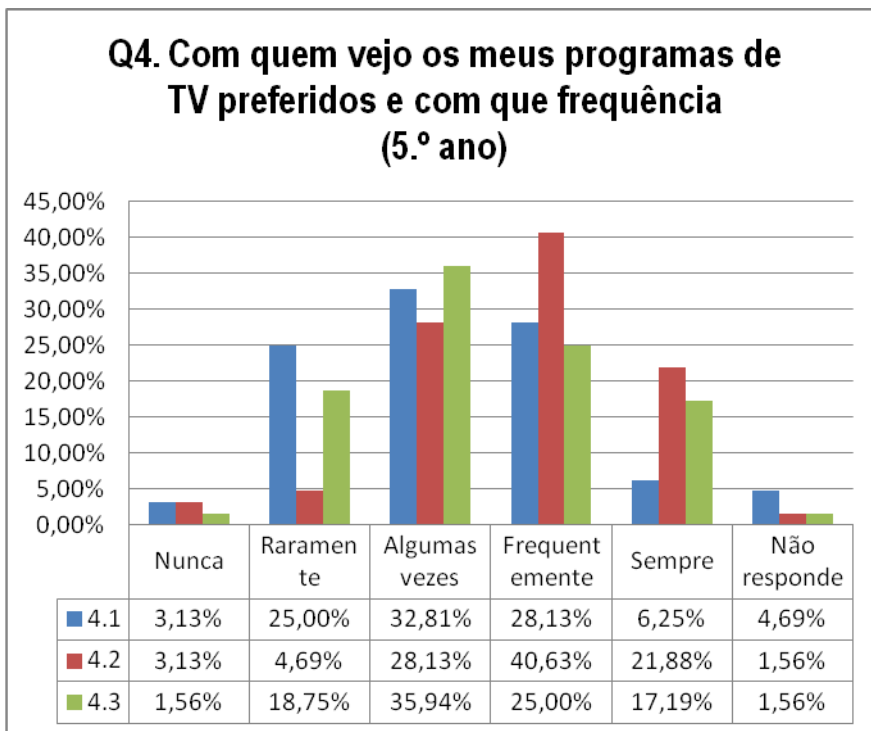


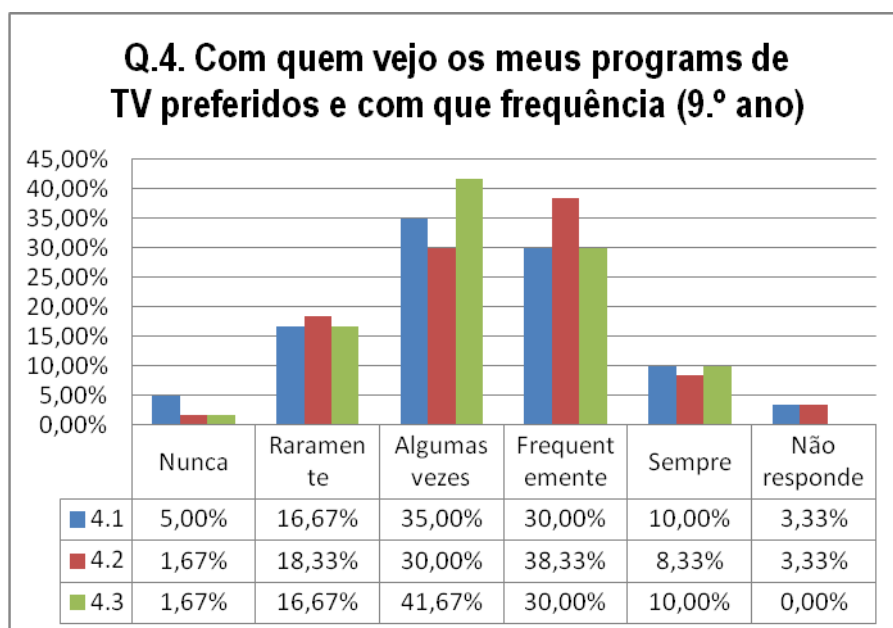
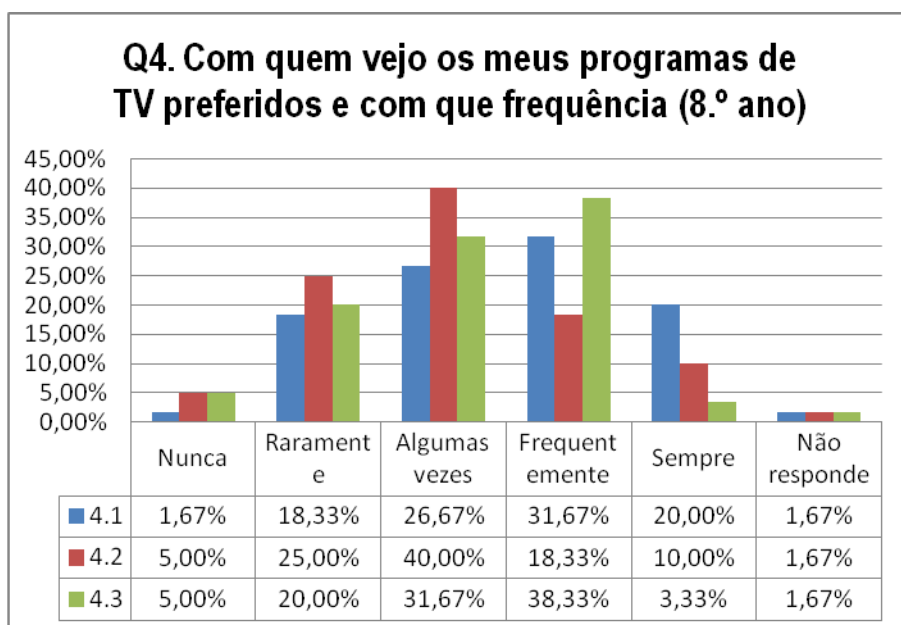
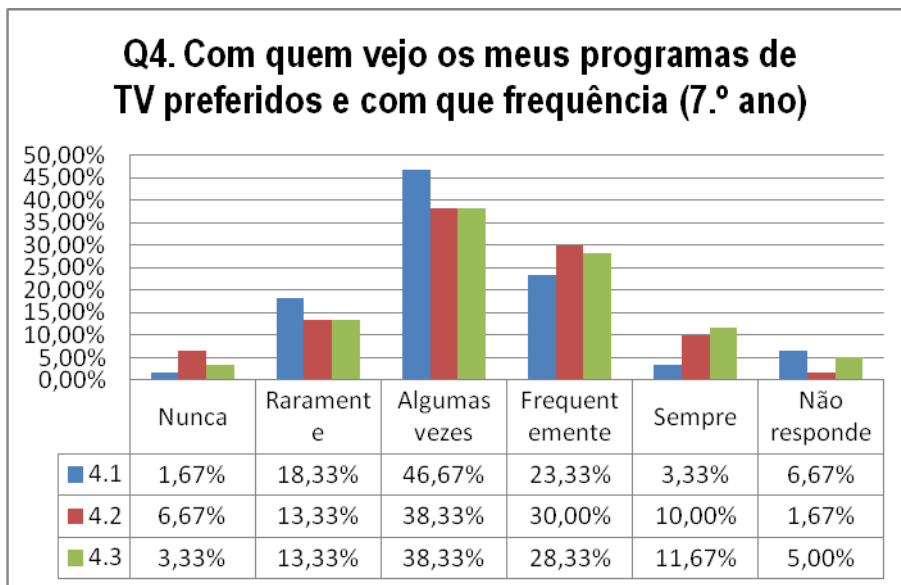
	Menos de 1 hora	1 a 3 horas	Mais de 3 horas	Não responde
5.º ano - 2.1	73,44%	21,88%	4,69%	
5.º ano - 2.2	29,69%	45,31%	25,00%	
6.º ano - 2.1	44,44%	38,10%	15,87%	1,59%
6.º ano - 2.2	17,46%	60,32%	22,22%	0,00%
7.º ano - 2.1	33,33%	48,33%	15,00%	3,33%
7.º ano - 2.2	8,33%	38,33%	53,33%	0,00%
8.º ano - 2.1	16,67%	58,33%	23,33%	1,67%
8.º ano - 2.2	1,67%	48,33%	50,00%	0,00%
9.º ano - 2.1	30,00%	43,33%	26,67%	0,00%
9.º ano - 2.2	3,33%	51,67%	45,00%	0,00%

### Q3. Programas televisivos preferidos

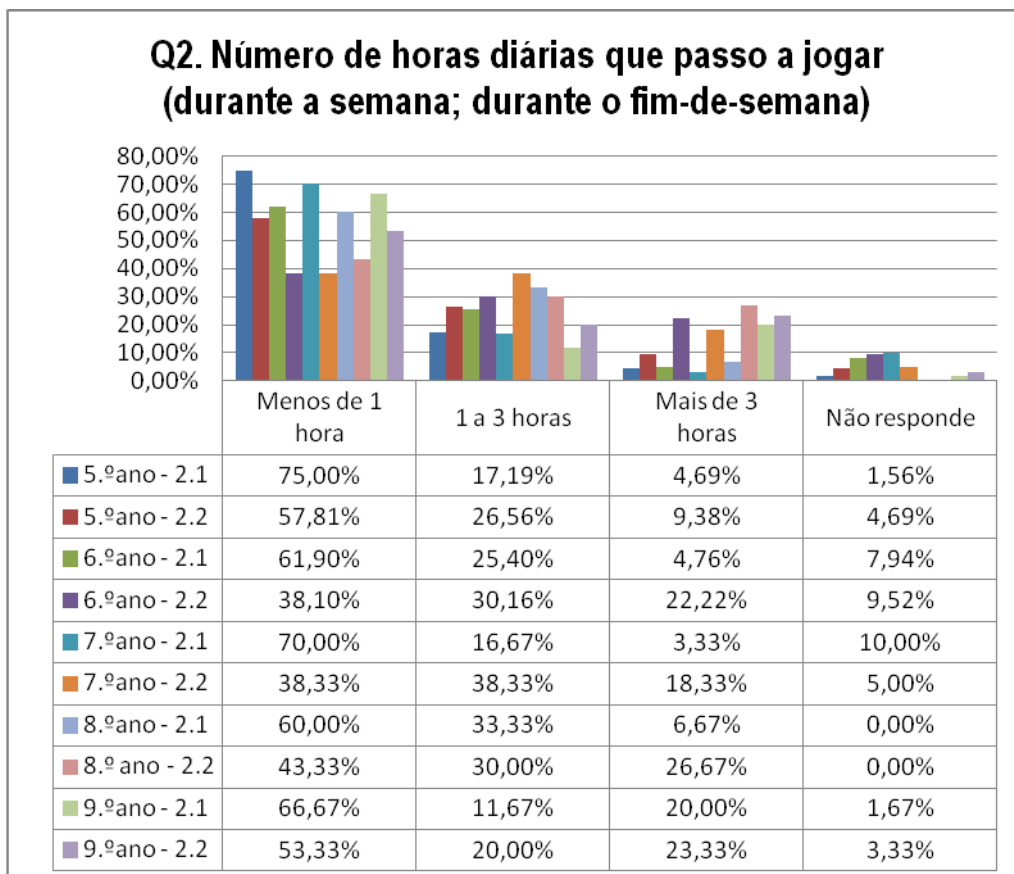
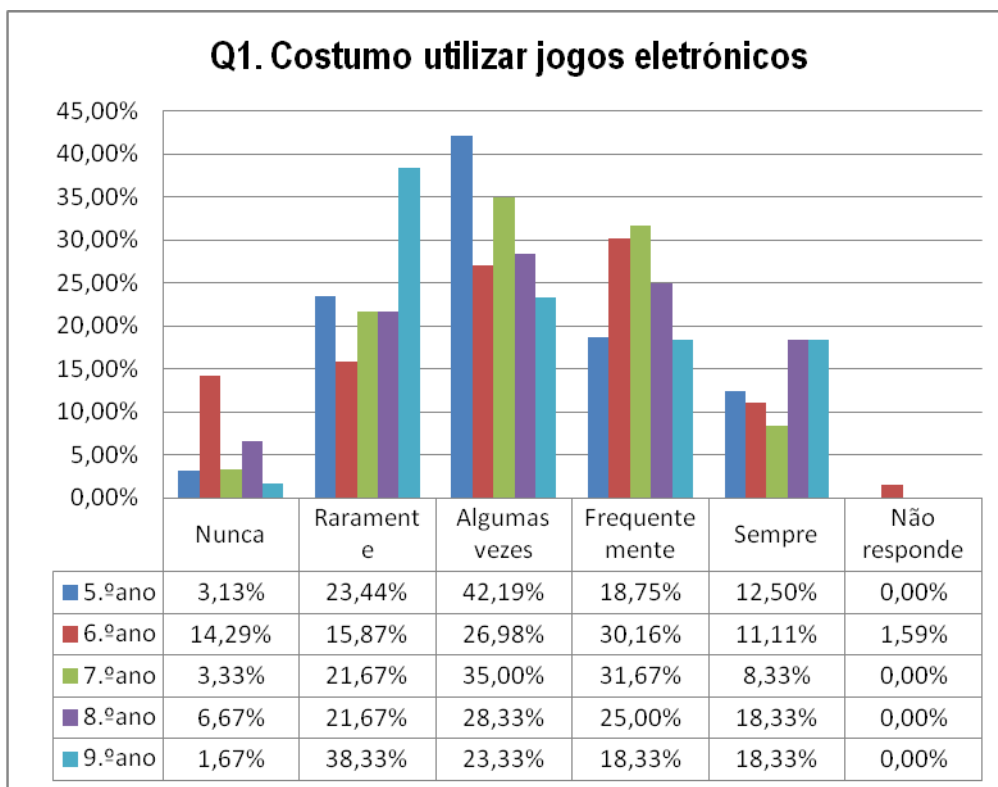


	"MCA"	Ziz Zag	Notícias	Casa dos Segredos	Simpsons	Peso pesado
5.º ano	31,25%	18,75%	14,06%			
6.º ano	46,03%			20,63%	11,11%	
7.º ano	35,00%			38,33%		11,67%
8.º ano	35,00%			35,00%	20,00%	
9.º ano	31,67%			56,67%	13,33%	

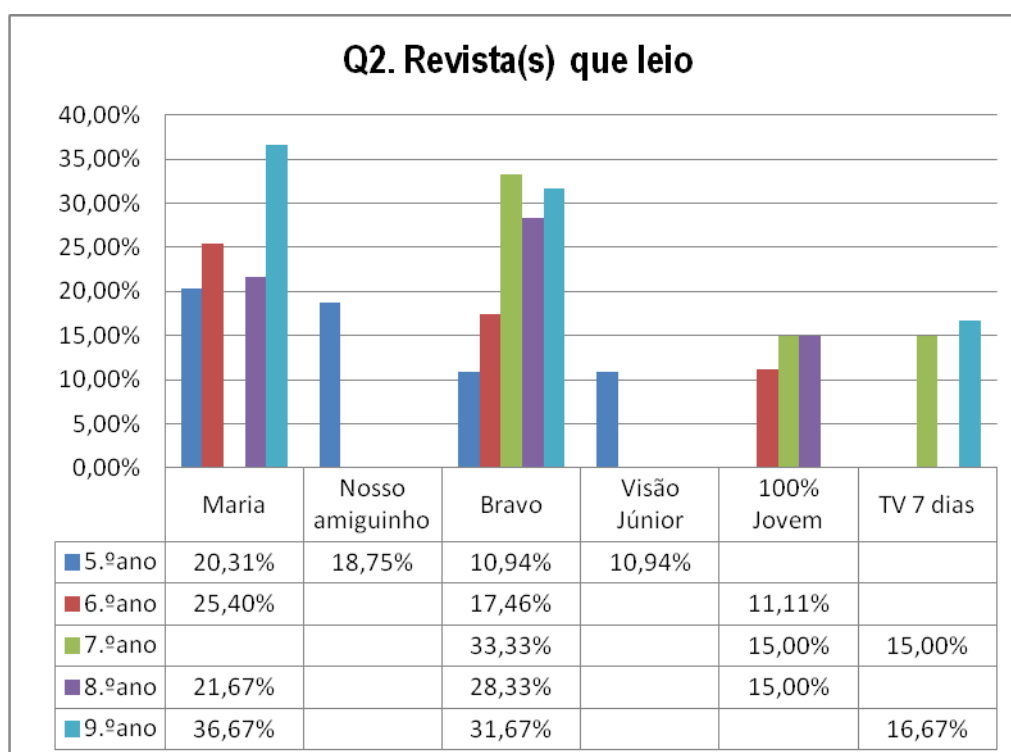
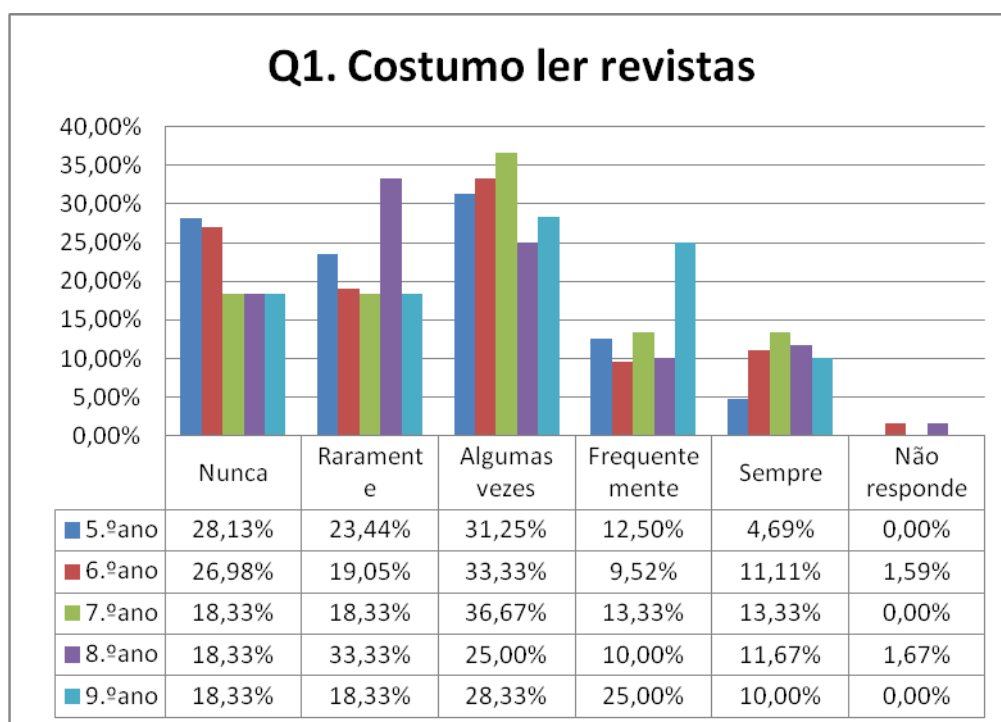




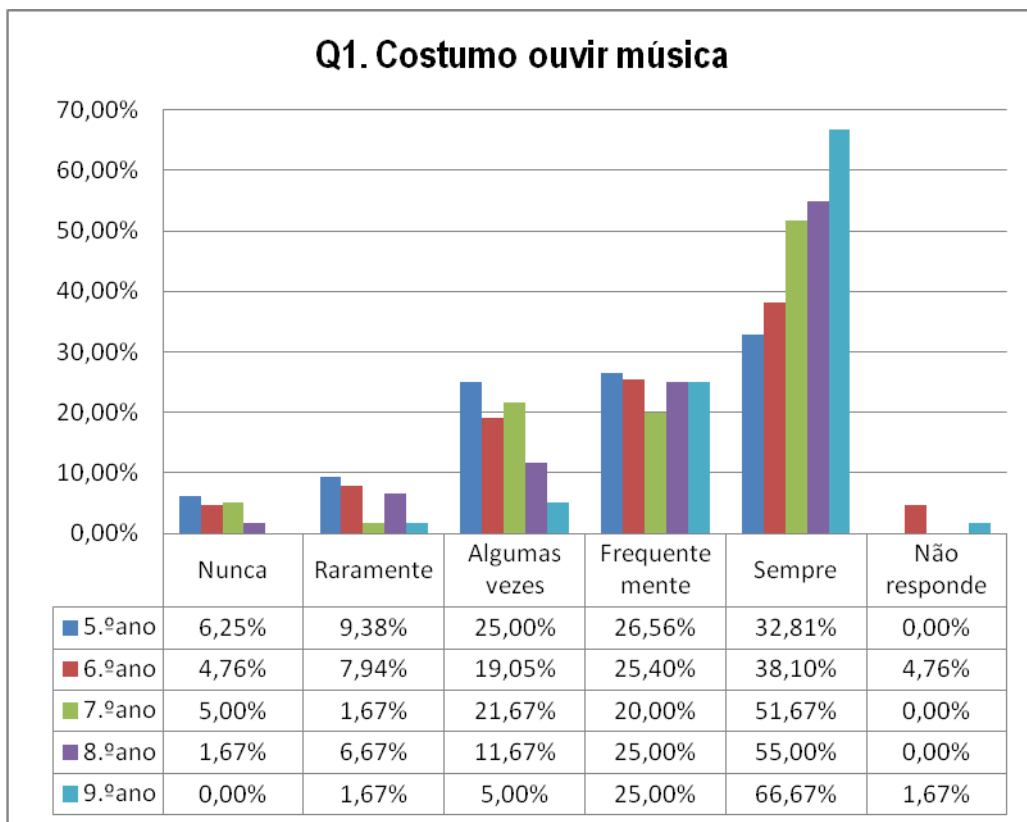
2.2. JOGOS ELETRÓNICOS



2.3. REVISTAS



2.4. MÚSICA

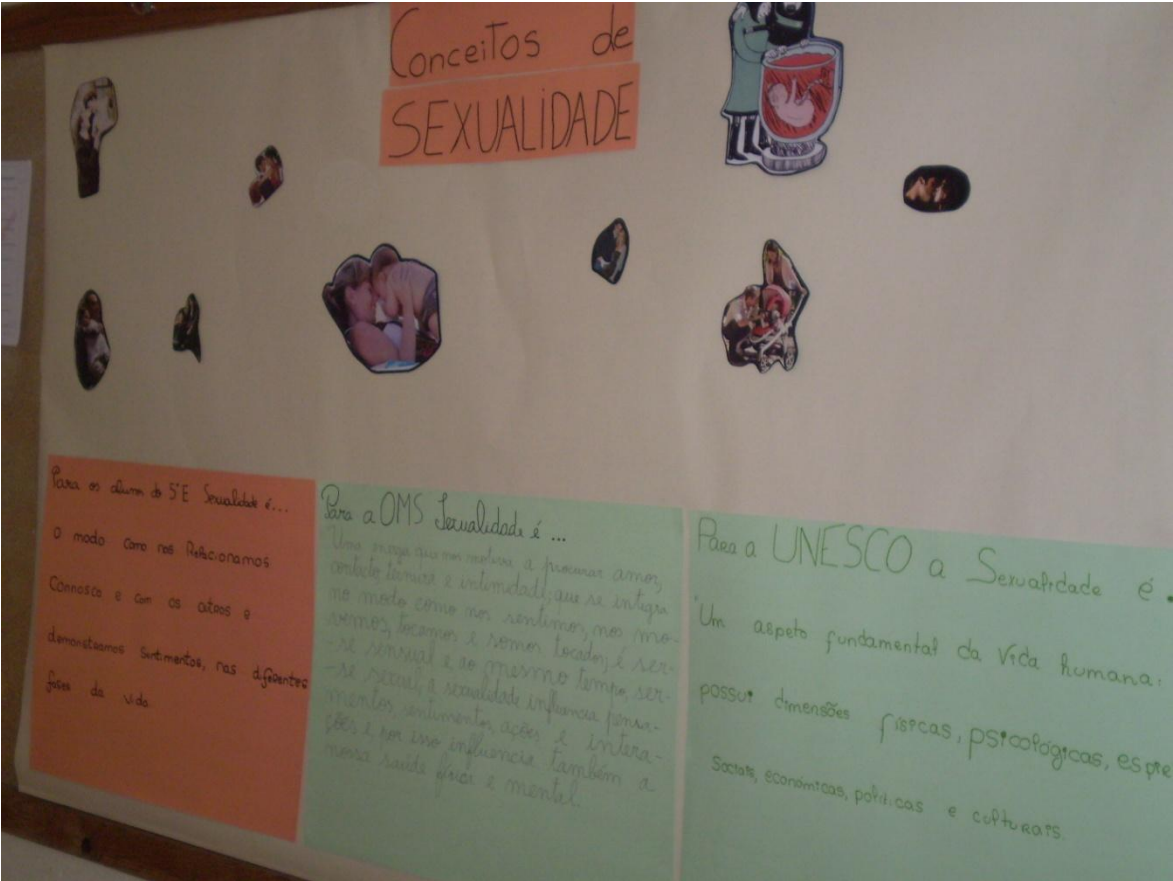


## Planificação das sessões de intervenção

N.º da sessão	Objetivos	Desenvolvimento das sessões	Materiais didáticos
1.ª Sessão (2 x 45 min.) 17/02 e 02/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer atitudes e comportamentos no âmbito da sexualidade e género;</li> <li>Compreender as várias vertentes da sexualidade;</li> <li>Aceitar a individualidade e a diferença;</li> <li>Expressar sentimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preenchimento do questionário pré-teste;</li> <li>Realização de um exercício de relaxamento que serviu como motivação para iniciar um diálogo sobre a individualidade;</li> <li>Realização de uma ficha de trabalho sobre "Conceito(s) de Sexualidade", primeiro individualmente, depois em pequeno grupo e, por último, em grande grupo;</li> <li>Comparação da definição de Sexualidade da turma com as definições de Sexualidade da OMS e UNESCO;</li> <li>Diálogo na turma sobre as diferentes formas de expressar a sexualidade ao longo da vida, o facto dessas formas de expressão poderem ser aceites desde que não colidam com os direitos dos outros; a Sexualidade fazer parte do desenvolvimento e dever ser encarada de uma forma positiva;</li> <li>Realização de uma tarefa em casa, com as famílias – recolha imagens, representativas dos conceitos de Sexualidade, a partir de <i>media</i> disponíveis.</li> </ul>	Puzzles; Questionário pré-teste; Ficha de registo de opinião; Conceitos de sexualidade.
2.ª Sessão (45 min.) 09/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as várias vertentes da sexualidade;</li> <li>Aceitar a individualidade e a diferença;</li> <li>Expressar sentimentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentação individual da(s) imagem(ns) selecionadas, em casa, identificando o <i>media</i> e justificando a opção;</li> <li>Diálogo sobre a presença permanente da sexualidade nos <i>media</i> e a importância do respeito pela singularidade nas vivências;</li> <li>Elaboração de um painel contendo os vários conceitos de Sexualidade, ilustrado pelas imagens selecionadas pelos/as alunos/as e famílias.</li> </ul>	Imagens selecionadas pelos/as alunos/as.
3.ª Sessão (45 min.) 23/03	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer representações proporcionadas em "MCA", estereótipos de género aí veiculados e sua influência nas várias dimensões da vida pessoal e social;</li> <li>Analisar de forma crítica e reflexiva as mensagens de sexualidade e género, veiculadas em "MCA".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo sobre as preferências manifestadas pelos/as alunos/as no questionário sobre "Tempos livres e <i>Media</i>" administrado na escola;</li> <li>Enquadramento da série televisiva juvenil "Morangos com Açúcar" na temática em estudo;</li> <li>Visionamento e análise da cena "0" de "MCA";</li> <li>Preenchimento individual da ficha de análise n.º 1 – "MCA: masculino vs feminino".</li> </ul>	Cena "0" de "MCA"; Ficha de análise n.º 1
4.ª Sessão (45 min.) 20/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promover uma análise crítica reflexiva das mensagens veiculadas em "MCA" em matéria de sexualidade e género;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visionamento de um <i>powerpoint</i> – síntese das análises feitas pelos/as alunos/as da cena "0" de "MCA", constante nas fichas de análise n.º 1 – "MCA: masculino vs feminino";</li> <li>Debate sobre as diferentes características das personagens femininas e masculinas que intervêm na cena, a razão porque tal sucede e quais as consequências no modo de pensar e de agir dos espectadores adolescentes.</li> </ul>	<i>Powerpoint</i>
5.ª Sessão (45 min.) 27/04	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar, de forma crítica e reflexiva as mensagens de sexualidade e género veiculadas em "MCA";</li> <li>Compreender conceitos: "Sexo, Género e Estereótipos".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diálogo sobre a necessidade dos/as alunos/as terem uma atitude crítica das mensagens veiculadas pelos <i>media</i>, nomeadamente pela televisão, dado que esta determina a sua visão da realidade;</li> <li>Apresentação pela formadora de um <i>powerpoint</i> sobre "Sexo, Género e Estereótipos" integrando associações, realizadas pelos/as alunos/as, entre os conceitos e as respetivas definições;</li> <li>Apresentação pelos/as alunos/as de exemplos no dia-a-dia de cada um dos conceitos.</li> </ul>	<i>Powerpoint</i>
6.ª Sessão (45 min.) 04/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer representações proporcionadas em "MCA", estereótipos de género aí veiculados e sua influência nas várias dimensões da vida pessoal e social;</li> <li>Analisar de forma crítica e reflexiva as mensagens (visuais e linguísticas) de sexualidade e género veiculadas em "MCA";</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organização de seis grupos de trabalho (três grupos de três alunos/as e três grupos de quatro alunos/as);</li> <li>Atribuição de uma cena "A", "B", "C", "D" ou "E" de MCA a cada grupo de trabalho;</li> <li>Visualização e análise da cena atribuída, tendo por base os conceitos explorados anteriormente;</li> <li>Preenchimento, em grupo de trabalho, da ficha de análise n.º 2 – "MCA: relacionamentos".</li> </ul>	Cenas "A", "B", "C", "D" e "E" de "MCA"; Ficha de análise n.º 2
7.ª Sessão (2 x 45 min.) 18/05 e 25/05	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar de forma crítica e reflexiva as mensagens de sexualidade e género veiculadas em "MCA";</li> <li>Refletir sobre a importância de uma análise crítica dos <i>media</i> que rejeite desigualdades e discriminações decorrentes da pertença a um determinado género;</li> <li>Participar de forma construtiva, respeitando as regras que tomam possível a partilha.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visionamento e análise de cada uma das cenas "A", "B", "C", "D" e "E" de "MCA" propostas nos diferentes grupos de trabalho;</li> <li>Apresentação, pelos/as alunos/as de cada grupo de trabalho, da análise da cena atribuída e posterior debate;</li> <li>Apresentação pelos/as alunos/as de uma proposta alternativa à cena visionada;</li> <li>Reflexão conjunta sobre as consequências dos estereótipos e dos valores veiculados no modo de pensar, de agir e de se relacionar dos espectadores adolescentes.</li> </ul>	Cenas "A", "B", "C", "D" e "E" de "MCA"; Ficha de análise n.º 2

N.º da sessão	Objetivos	Desenvolvimento das sessões	Materiais didáticos
8.ª Sessão (45 min.) 01/06	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar de forma crítica e reflexiva as mensagens veiculadas (visuais e linguísticas) de sexualidade e género em "MCA";</li> <li>• Reconhecer as representações proporcionadas em "MCA", os estereótipos de género aí veiculados e a sua influência nas várias dimensões da vida pessoal e social;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização e análise da cena "F" de "MCA";</li> <li>- Preenchimento individual da ficha de análise n.º 2 – "MCA: relacionamentos".</li> </ul>	Cena "F" de "MCA"; Ficha de análise n.º 2
9.ª Sessão (45 min.) 08/06	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evidenciar evolução/mudança na compreensão da temática em estudo (aprendizagens, mudança de atitudes e comportamentos);</li> <li>• Avaliar o projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento do questionário pós-teste;</li> <li>- Preenchimento do questionário de avaliação do projeto de intervenção.</li> </ul>	Questionário pós-teste; Questionário de avaliação do projeto de intervenção.

Painel contendo os vários conceitos de Sexualidade e ilustrado pelas imagens selecionadas pelos/as alunos/as e famílias




Para os alunos do SE Sexualidade é...  
O modo como nos relacionamos  
Conhecendo e com os outros e  
demonstramos sentimentos, nas diferentes  
fases da vida


Para a OMS Sexualidade é ...  
Uma expressão que envolve a primeira amor,  
ambição, ternura e intencionalidade, que se integra  
no modo como nos sentimos, nos movemos,  
somos tocados e somos tocados; é ser  
sexual e ao mesmo tempo ser  
sexual e sexualidade influencia pensa-  
mentos, sentimentos, ações e intera-  
ções e por isso influencia também a  
nossa saúde física e mental.

Para a UNESCO a Sexualidade é ...  
Um aspecto fundamental da vida humana.  
possui dimensões físicas, psicológicas, espe-  
cialmente sociais, económicas, políticas e culturais.


## Sinopse da cena “0” de “Morangos com Açúcar”

<b>Título:</b> “Masculino vs feminino”	
<b>Duração:</b> 01:51s	<b>Personagens intervenientes:</b> Fred, Liliana e Tiago
<b>Descrição da cena:</b> O Fred e o Tiago discutem, referindo-se ao azar que têm com as raparigas e disputam a Liliana, que ouve parte da conversa. A Liliana mostra-se sensata e, numa tentativa de apaziguar a relação entre os dois amigos, refere que os beija caso eles mostrem uma atitude diferente. O Fred e o Tiago mostram-se arrependidos pelo seu comportamento, aceitando, de bom agrado, a condição da Liliana que os beija... com carinho.	
<b>Análise da cena:</b> O Fred e o Tiago, ao revelarem algumas iniciativas frustradas para conquistarem as raparigas e ao disputarem a Liliana, mostram um assumir da masculinidade. A Liliana, mostrando-se ponderada, apaziguadora e carinhosa, assume a sua feminilidade. Verifica-se um reforço dos papéis de género.	
<b>Imagem representativa da cena:</b> 	

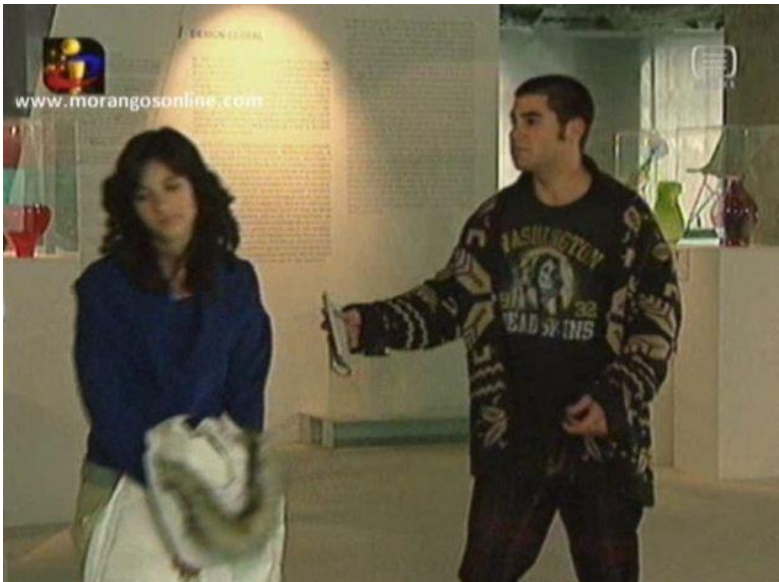
## Sinopse da cena “A” de “Morangos com Açúcar”

<b>Título:</b> “Entre pares”	
<b>Duração:</b> 00:54s	<b>Personagens intervenientes:</b> Fred, Liliana, Tiago, Marcus, Kiko e Ricardo
<b>Descrição da cena:</b> O Fred, a Liliana e o Tiago entram na escola e o Marcus, amigo do Ricardo (irmão da Liliana) passa uma rasteira ao Fred. O Marcus e o Kiko utilizam os termos “puto” e “pitinha” para se referirem ao Fred e à Liliana, respetivamente.	
<b>Análise da cena:</b> O comportamento de passar a rasteira mostra um assumir da masculinidade e a linguagem utilizada, “pitinha”, tem uma conotação sexual.	
<b>Imagem representativa da cena:</b> 	


## Sinopse da cena “B” de “Morangos com Açúcar

<b>Título:</b> “Amigo especial”	
<b>Duração:</b> 02:07s	<b>Personagens intervenientes:</b> Liliana, Sebastião, Fred e Tiago
<b>Descrição da cena:</b>  A Liliana mostra-se muito agradada por andar de bicicleta com o Sebastião.  A Liliana leva um bolo caseiro para a escola e oferece-o ao Sebastião, que refere nunca ter recebido uma surpresa. Enquanto isso o Fred e o Tiago veem a cena e mostram-se ciumentos com a atitude da amiga.	
<b>Análise da cena:</b>  Enamoramento da Liliana pelo Sebastião. Os comportamentos da Liliana de fazer o bolo e transportá-lo para a escola e do Fred e do Tiago de se mostrarem ciumentos, são um assumir da feminilidade e da masculinidade pelas personagens feminina e masculinas, respetivamente.	
<b>Imagem representativa da cena:</b>  	


## Sinopse da cena “C” de “Morangos com Açúcar

<b>Título:</b> “Gostar”	
<b>Duração:</b> 02:40s	<b>Personagens intervenientes:</b> Liliana e Sebastião
<b>Descrição da cena:</b> <p>A Liliana dirige-se ao museu para falar com o Sebastião que tinha vindo a evitar aquele encontro. Questiona-o sobre a razão por que não quer namorar com ela.</p> <p>O Sebastião refere gostar da Liliana como amiga. Esta diz que não o chateia mais e que percebe a sua decisão, afinal ele “é mais velho, é espetacular e deve ter montes de miúdas atrás dele”.</p>	
<b>Análise da cena:</b> <p>A iniciativa da Liliana em pedir namoro ao Sebastião contraria os estereótipos de género, mas e os seus argumentos na tentativa de explicar a decisão do amigo, são estereotipados.</p>	
<b>Imagem representativa da cena:</b> 	


## Sinopse da cena “D” de “Morangos com Açúcar

<b>Título:</b> “Sexualidades”	
<b>Duração:</b> 02:13s	<b>Personagens intervenientes:</b> Fred, Liliana, Tiago, Brian
<b>Descrição da cena:</b> A Liliana acha mal o Fred “roubar” a chave do laboratório e este contrapõe afirmando que pensava que os seus amigos eram “amantes da ciência”. Aparece o Brian e a Liliana arranja-se, na tentativa de agradar ao colega mais velho, referindo que ele é giro. Os amigos ficam admirados e preocupados com a reação da Liliana.  Na casa de banho o Fred mete conversa com o Brian, referindo que já percebeu que ele se safa bem com as miúdas. Pede-lhe umas aulas sobre beijos.	
<b>Análise da cena:</b> A Liliana mostra-se sensata, madura e preocupada com o seu visual quando um colega mais velho passa por ela, “cabe-lhe” agradar. O Fred quer fazer amizade com o Brian para lhe pedir ajuda para beijar miúdas, sendo rapaz, será da sua responsabilidade a iniciativa de iniciar uma conquista. Há um reforço dos papéis de género.	
<b>Imagem representativa da cena:</b> 	

## Sinopse da cena “E” de “Morangos com Açúcar

<b>Título:</b> “Amigos”	
<b>Duração:</b> 02:04s	<b>Personagens intervenientes:</b> Fred, Liliana e Tiago
<b>Descrição da cena:</b> A Liliana refere que a mãe continua sem trabalho e diz que iria trabalhar para o bar do irmão se fosse mais velha, ao que o Tiago responde que os pais não iam deixar porque é uma rapariga. O Fred e o Tiago, mostrando uma atitude competitiva, prontificam-se a ajudar a Liliana. Os dois amigos discutem e aparece a Liliana que refere que o Tiago não ficou feio na TV, ficaram todos bonitos. Cada um diz o que vai fazer nas férias e a Liliana refere que vai ficar por casa a ajudar a mãe. Os amigos recordam que nas férias vão ficar menos tempo juntos e os dois competem pela companhia da Liliana. A Liliana propõe aos dois que nas férias vão a casa dela, afinal são amigos.	
<b>Análise da cena:</b> O Tiago, na tentativa de justificar o facto da Liliana não poder trabalhar num bar, utiliza um argumento estereotipado. Verifica-se um reforço dos papéis de género quando: a Liliana refere trabalhar nas férias, a ajudar a mãe, em casa; o Fred e o Tiago competem constantemente pela companhia e por agradar à Liliana.	
<b>Imagem representativa da cena</b> 	

## Sinopse da cena “F” de “Morangos com Açúcar

<b>Título:</b> “Em família”	
<b>Duração:</b> 02:29s	<b>Personagens intervenientes:</b> Liliana, Ricardo, Maria e Manuel
<b>Descrição da cena:</b> A família da Liliana está em casa e pais e filhos partilham o mesmo espaço. A mãe da Liliana trata-a por “princesa” e o pai, dirigindo-se ao filho, por este receber o primeiro ordenado, refere “Estás feito um homem!”. A mãe disponibiliza-se para ir preparar a refeição para o filho poder ir dar uma volta depois de jantar e voltar cedo para descansar. A mãe limpa a casa e diz ao marido para se deixar estar a ler o jornal, quando este se disponibiliza para ajudar. A mãe adianta que só gosta de ver novelas porque “se distrai, ri-se e esquece-se dos problemas da vida”.	
<b>Análise da cena:</b> Tarefas domésticas atribuídas exclusivamente à mulher, que só vê novelas; por sua vez o homem é o que está informado, é culto. Os pais utilizam uma linguagem estereotipada quando se dirigem à filha e ao filho.	
<b>Imagem representativa da cena:</b> 	

Quadro 1- Resultados dos questionários pré-teste e pós-teste

Afirmações	Questionário pré-teste						Questionário pós-teste					
	Concordo		Concordo em parte		Discordo		Concordo		Concordo em parte		Discordo	
	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)	fi	fri (%)
1. A educação sexual é importante para a formação integral das crianças e jovens.	9	45,00%	10	50,00%	1	5,00%	13	65,00%	7	35,00%	0	0,00%
2. Os pais não devem beijar-se em frente dos filhos/as.	5	25,00%	6	30,00%	9	45,00%	5	25,00%	5	25,00%	10	50,00%
3. Uma rapariga não deve convidar um rapaz para sair.	0	0,00%	1	5,00%	19	95,00%	0	0,00%	0	0,00%	20	100,00%
4. As raparigas são mais corajosas do que os rapazes.	2	10,00%	13	65,00%	5	25,00%	0	0,00%	8	40,00%	12	60,00%
5. Um rapaz nunca chora.	0	0,00%	2	10,00%	18	90,00%	0	0,00%	1	5,00%	19	95,00%
6. As raparigas são mais carinhosas do que os rapazes.	6	30,00%	9	45,00%	5	25,00%	3	15,00%	12	60,00%	5	25,00%
7. Todas as mulheres querem ser mães.	1	5,00%	13	65,00%	6	30,00%	0	0,00%	6	30,00%	14	70,00%
8. É natural os meninos brincarem com bonecas.	6	30,00%	6	30,00%	8	40,00%	5	25,00%	12	60,00%	3	15,00%
9. Os homens devem ter mais tempo de lazer, por dia, pois têm, normalmente, trabalhos mais pesados.	5	25,00%	9	45,00%	6	30,00%	2	10,00%	3	15,00%	15	75,00%
10. É muito natural que às mulheres lhes caibam as tarefas domésticas, pois é inato saberem-nas fazer.	9	45,00%	6	30,00%	5	25,00%	2	10,00%	8	40,00%	10	50,00%
11. Os pais veem sempre os/as filhos/as como crianças.	7	35,00%	7	35,00%	6	30,00%	10	50,00%	9	45,00%	1	5,00%
12. As raparigas são mais assertivas do que os rapazes.	5	25,00%	7	35,00%	8	40,00%	2	10,00%	9	45,00%	9	45,00%
13. O amor não é muito importante na vida das pessoas.	2	10,00%	5	25,00%	13	65,00%	1	5,00%	8	40,00%	11	55,00%
14. A maior prova de amor que se pode dar ao/à outro/a é aceitar fazer algo que não queremos.	2	10,00%	4	20,00%	14	70,00%	0	0,00%	2	10,00%	18	90,00%
15. As cenas de amor e sexualidade que se veem nas séries juvenis da TV influenciam os relacionamentos entre jovens.	3	15,00%	12	60,00%	5	25,00%	5	25,00%	12	60,00%	3	15,00%