



***Arminda Maria Malho  
Santos Sousa***

***Videoclipe(s) como recurso didático:  
Ver, Ler e Ouvir a (Des)Igualdade de Género  
nos media***





**Arminda Maria Malho**  
**Santos Sousa**

**Videoclipe(s) como recurso didático:  
Ver, Ler e Ouvir a (Des)Igualdade de Género  
nos media**

*Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação – Ramo Didática e Desenvolvimento Curricular, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira, Professora Coordenadora s/ Agregação da Área Científica de Ciências Experimentais, do Ambiente e da Saúde e membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro*



*À minha mãe Alice, à Inês, à Carolina e ao Rui.*

*Ao meu pai e à Isabel in memoriam.*

*Faz o que te faz feliz...*



## **o júri**

*presidente*

*Professor Doutor Delfim Fernando Marado Torres*  
*Professor Catedrático, Universidade de Aveiro*

*Doutor Enrique Javier Díez Gutiérrez*  
*Professor Titular, Universidade de León*

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Isabel Tavares Pinheiro Martins*  
*Aposentada, Universidade de Aveiro*

*Doutora Cristina Maria Coimbra Vieira*  
*Professora Associada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da*  
*Educação da Universidade de Coimbra*

*Doutora Maria Isabel de Seixas da Cunha Chagas*  
*Professora Auxiliar, Universidade de Lisboa*

*Doutora Maria Filomena Rodrigues Teixeira*  
*Professora Coordenadora, Instituto Politécnico de Coimbra*  
*(Orientadora)*



## **agradecimentos**

*Agradeço reconhecidamente à minha orientadora, Professora Doutora Filomena Teixeira, o tempo despendido, o saber, os conselhos e os incentivos, que me deu confiança e alento para a concretização do estudo.*

*Às minha alunas e aos meus alunos que tão entusiasticamente colaboraram neste estudo, e sem as/os quais parte do mesmo não teria sido possível.*

*A todas/os as/os colegas de escola e de doutoramento, amigas e familiares por todo o apoio e incentivo dado durante os meus melhores e piores momentos.*

*Aos menos amigos, pelos obstáculos que, ao fazerem parte da caminhada, acrescentaram tempo ao percurso, mas ponderaram novos trajetos.*

*À Isabel e à Dulce pela amizade, partilha e viagens divertidas.*

*À Inês, à Ana e ao Rui, pela paciência, apoio, carinho e amor.*



**palavras-chave**

*Cidadania, educação, género, igualdade de género, media, videoclipe*

**resumo**

*Os media tornaram-se uma poderosa ferramenta na formulação de opiniões, saberes, normas, valores e subjetividades, que, de alguma forma, influenciam a visão da realidade. Por mais que se proclame a objetividade na comunicação, as mensagens por eles veiculadas não são neutras, desenvolvem regimes de autenticidade e disputam sentidos múltiplos sobre a sexualidade e o género.*

*O diálogo entre comunicação e género implica não só reforçar o olhar crítico em relação aos modos hegemónicos veiculados pelos meios de comunicação, mas também adequar o olhar sobre as práticas nos espaços de educação e formação. Importa conhecer, entre todas as ferramentas atualmente disponíveis, quais as que os/as alunos/as utilizam e quais têm potencial para uso em sala de aula. Aqui se inscrevem, em particular, os videoclipes, cujos componentes visuais e verbais podem inspirar e motivar os/as alunos/as, promover uma aprendizagem mais profunda, estimular o fluxo de ideias e proporcionar uma oportunidade para a liberdade de expressão, entre outros.*

*No estudo que se apresenta, que contou com a colaboração de 65 adolescentes e jovens, alunas/os de 7º e 12º ano de escolaridade, teve-se em conta uma primeira questão de investigação: “Na abordagem didática de videoclipes mais visionados por adolescentes e jovens que imagens de sexualidade e género lhes é permitido recolher?” Identificadas imagens de sexualidade e género, importava apreender “Que papéis e estereótipos de género são enfatizados nos videoclipes mais visionados pelos/as jovens?” e por fim “Como se expressam as diferenças e a (des)igualdade de género?”*

*Numa fase exploratória do estudo, a investigadora elaborou um inquérito por questionário como instrumento de recolha de informação que permitisse, entre outros aspetos, definir pistas de abordagem do objeto de estudo e fazer o levantamento dos videoclipes mais visionados pelos/as jovens. Da aplicação do questionário resultou a seleção de quatro videoclipes (As Long As You Love Me ft. Big Sean”, “Try”, “Havemos de lá chegar” e “Scratch My Back”), cujo conteúdo foi objeto de análise. Para cada um deles, a investigadora elaborou um relatório do qual constavam informações como formato, gravação, género musical, duração, sinopse, estrutura do videoclipe, relação música-imagem-linguagem (letra) e levantamento de possíveis contributos para a desigualdade de género (estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade, aos papéis desempenhados e/ou às características físicas).*

*Para registar as opiniões da investigadora e dos/as jovens participantes, relativamente ao discurso veiculado pelos videoclipes, foram elaborados quatro guiões de visualização/análise.*



## **resumo**

*Cada guião apresenta um conjunto de atividades, divididas em quatro grandes blocos: “aprender a olhar”, “compreender e analisar”, “interpretar e avaliar” e “transformar” (Díez Gutiérrez, 2004b).*

*Embora nos videoclipes as narrativas sejam representações construídas por alguém e não correspondam à realidade (Pacheco, 2017), a leitura crítica do seu discurso permitiu a cada um/a dos/as intervenientes dar um sentido ao que viu (imagem), leu (letra) e ouviu (música).*

*Quanto aos eixos temáticos identificados pelos/as participantes, conclui-se centrarem-se na afetividade (paternal, parental, erótica e sexual, amizade) e no amor, nas relações interpessoais que se estabelecem em meio laboral e na violência nas relações afetivas e/ou amorosas. Constatou-se, ainda, que nos discursos analisados, persistem conceções estereotipadas sobre o feminino/feminidade/ ser mulher e masculino/masculinidade/ ser homem. Assim, cabe às mulheres serem jovens, magras, bonitas, sensuais, para cumprirem os requisitos de beleza e atração física contemporâneos (Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b; Castro, 2003; Campos, Cecílio & Penaforte, 2016; Teixeira & Marques, 2016) e usar saias e vestidos, roupas justas e íntimas, como códigos de sedução (Teixeira & Marques, 2016).*

*Os homens devem ser altos, magros, jovens e musculados. Pois, corpo musculado, para além de indicativo de masculinidade é sinónimo de força e virilidade (Januário, 2013); jovem como “signo de narcisismo e sedução” (Santos, 2017, p.140); alto e magro, porque, “a uma silhueta esguia “é associado reconhecimento, estatuto, sucesso pessoal, profissional e social” (Santos, 2017, p.141). Se pretendem aparentar poder, devem usar fato ou camisa de mangas compridas, pois, a indumentária deve ser “condizente com o fazer-saber dos negócios” (Natt & Carrieri, 2016, p.120).*

*Conclui-se, ainda, que o discurso veiculado remete às diferenças psicológicas e características da personalidade, aos atributos morais de comportamento e às competências pessoais, situa a mulher numa situação de dependência e inferioridade, perpetua os papéis tradicionalmente atribuídos a homens e a mulheres e desiguais relações de poder e promove a heteronormatividade.*

*Este estudo ajuda a corroborar a ideia de que é necessário trabalhar as questões de sexualidade e género veiculadas nos discursos dos videoclipes, para que este não seja recebido de forma passiva, até porque o discurso está pejado de subjetividade. Por outro lado, confirma-se que a integração dos videoclipes no contexto da operacionalização da educação sexual em meio escolar é exequível e passível de envolver os diferentes intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, e na consciencialização dos e das jovens para a existência de estereótipos e estigmas sociais que contribuem para acentuar desigualdades entre mulheres e homens.*



**keywords**

Citizenship, education, gender, gender equality, media, video clip

**abstract**

*The media have become a powerful tool in forming opinions, acquiring knowledge, learning about norms, values and subjectivities that to a certain extent influence how reality is perceived. As much as objectivity is proclaimed, the messages they convey are hardly neutral; they develop regimes of authenticity, and dispute multiple meanings about sexuality and gender.*

*The dialogue between communication and gender implies not only reinforcing the critical view of the hegemonic modes transmitted by the media, but also adjusting the look on practices in the areas of education and training. It is important to know, among all the tools currently available, which ones the students use and which have the potential to be used in the classroom. In particular, video clips, whose visual and verbal components can inspire and motivate students, promote deeper learning, stimulate the flow of ideas and provide an opportunity for freedom of expression, among others, are included here.*

*This study had the collaboration of 65 adolescents and youngsters in the 7th and 12th years of schooling. A first research question was considered: "In the didactic approach of the most widely viewed video clips by adolescents, which images of sexuality and gender are they able to collect?" Once images of sexuality and gender were identified, it was important to apprehend "What gender roles and stereotypes are emphasized in the video clips most viewed by young people?" and finally "How are the differences and (in)equalities expressed?"*

*In an exploratory phase of the study, the researcher developed a questionnaire survey as a tool for collecting information that could, among other things, define cues to approach the object of study and survey the video clips more commonly watched by young people. Applying the questionnaire resulted in the selection of four video clips ("As Long As You Love Me ft. Big Sean," "Try," "Havemos de lá chegar", the content of which was analysed. For each of them, the researcher prepared a report that included information such as format, recording, musical genre, duration, synopsis, structure of the video clip, the music-image-language relationship and survey of the possible contribution to gender inequality (stereotypes relating to personality traits or attributes, roles and/or physical characteristics).*

*In order to record the opinions of the researcher and the young participants regarding the discourse presented in the video clips, four visualization/analysis scripts were prepared.*



## **abstract**

*Each script presents a set of activities, divided into four main blocks: “learning to see,” “understanding and analysing,” “interpreting and evaluating” and “transforming” (Díez Gutiérrez, 2004b).*

*Although the narratives in the video clips are representations constructed by someone and do not correspond to reality (Pacheco, 2017), reading their discourse critically allowed each of the actors to give a meaning to what they saw (image), read (lyrics) and heard (music).*

*As for the thematic axes identified by the participants, the focus is on affectivity (paternal, parental, erotic and sexual, friendship) and on love, on interpersonal relationships established in the work environment and on violence in affective and/or romantic relationships. It was also observed in the discourses analysed that stereotyped conceptions about the feminine/femininity/being a woman and male/masculinity/ being a man persist. Thus, it is up to women to be young, slim, beautiful, sensual, to achieve the requirements of contemporary physical beauty and attraction (Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b; Castro, 2003; Campos, Cecílio & Penaforte, 2016; Teixeira & Marques, 2016) and wear skirts and dresses, tight and intimate clothes, as codes of seduction (Teixeira & Marques, 2016).*

*Men should be tall, thin, young and muscular, as a muscular body, besides indicating masculinity, is synonymous with strength and virility (Januário, 2013); young as a “sign of narcissism and seduction” (Santos, 2017, p.140); tall and thin, because “a slender silhouette” is associated with recognition, status, personal, professional and social success” (Santos, 2017, p.141). If they intend to appear powerful, they must wear a long-sleeved suit or shirt, for clothing must be “commensurate with doing business” (Natt & Carrieri, 2016, p.120).*

*The discourse was also found to refer to the psychological differences and characteristics of the personality, moral attributes of behaviour and personal skills. It places women in a situation of dependency and inferiority, perpetuates the roles traditionally attributed to men and women and unequal relations of power and promotes heteronormativity.*

*This study helps to corroborate the idea that it is necessary to work on the issues of sexuality and gender conveyed in the discourse contained in video clips, so that it is not received passively, because the discourse is actually fraught with subjectivity. On the other hand, it was found that integrating video clips in the context of operationalizing sex education in schools is feasible, and it is possible to involve the different actors in the teaching and learning process and in raising young people’s awareness to the existence of stereotypes and social stigmas that contribute to accentuate inequalities between women and men.*



## Índice

Índice de figuras.....	III
Índice de gráficos.....	VI
Índice de quadros.....	VII
Lista de siglas .....	IX
Capítulo 1 - Enquadramento do presente estudo .....	1
Introdução.....	1
2. Identificação e delimitação do objeto de estudo, das questões e dos objetivos de investigação.....	7
3. Plano de ação .....	9
<i>Investigar o quê e para quê?</i> .....	9
<i>Quais as etapas da investigação?</i> .....	9
<i>Investigar com quem? Onde? Quando?</i> .....	10
Capítulo 2 - Revisão de literatura .....	13
1. Cidadania e <i>media</i> : a literacia mediática .....	13
2. Saberes comuns: representações sociais, atitudes e comportamentos de cidadania..	17
3. Encruzilhadas: Inter-relações cidadania, <i>media</i> e questões de género .....	20
4. Didática e desenvolvimento curricular: espreitar a cidadania no currículo .....	25
5. Olhares cruzados: Videoclipes, representações e (des)igualdade de género.....	29
5.1. (Re)tratos de amor .....	31
5.2. (Re)tratos de violência nas relações afetivas .....	40
5.3. (Re)tratos de género .....	51
Capítulo 3 - Metodologia .....	67
1. Opções metodológicas.....	67
2. Instrumentos de recolha e tratamento da informação.....	71
3. Tratamento da informação .....	79
Capítulo 4 - Videoclipes: uma aproximação ao fenómeno.....	83
Capítulo 5 – Olhar o(s) videoclipe(s) .....	103
Análise e interpretação dos dados dos guiões de visualização dos videoclipes e relatórios e apresentação de resultados .....	103
5.1. “As Long as You Love Me” .....	103
5.1.1. Fase 1- Aprender a olhar.....	105
5.1.2. Fase 2- Compreender e analisar .....	120
5.1.3. Fase 3- Interpretar e avaliar .....	126
5.1.4. Fase 4- Transformar.....	132
5.1.5. Entre o dito e o não dito nos 28 olhares sobre o amor e a desigualdade de género em “As Long As You Love Me”.....	135

5.2. “Try” .....	141
5.2.1. Fase 1- Aprender a olhar.....	142
5.2.2. Fase 2- Compreender e analisar .....	155
5.2.3. Fase 3- Interpretar e avaliar .....	156
5.2.4. Fase 4- Transformar.....	164
5.2.5. Try: 39 olhares sobre a violência nas relações de intimidade .....	168
5.3. “Havemos de lá chegar” .....	173
5.3.1. Fase 1- Aprender a olhar.....	173
5.3.2. Fase 2- Compreender e analisar .....	186
5.3.3. Fase 3- Interpretar e avaliar .....	190
5.3.4. Fase 4- Transformar.....	194
5.3.5. Encontros e desencontros em “Havemos de lá chegar” .....	197
5.4. “Scratch My Back”.....	201
5.4.1. Fase 1- Aprender a olhar.....	202
5.4.2. Fase 2- Compreender e analisar .....	216
5.4.3. Fase 3- Interpretar e avaliar .....	223
5.4.4. Fase 4- Transformar.....	229
5.4.5. O que 66 olhares disseram sobre “Scratch my back” .....	231
Capítulo 6 – Reunindo olhares:(Re)tratos de amor, violência e gênero.....	237
Capítulo 7 – Olhámos para os <i>media</i> e (re)encontrámos o amor, a violência, os papéis e a desigualdade de gênero.....	249
Considerações finais.....	260
Referências bibliográficas .....	263
Anexos.....	i
Anexo i- Consentimento informado .....	i
Anexo ii- Questionário .....	ii
Anexo iii- Planificação/ Propostas de operacionalização da EPSES .....	vii
Anexo iv- Guião de visualização do videoclipe “As Long As You Love Me” .....	xiii
Anexo v- Guião de visualização do videoclipe “Try” .....	xvii
Anexo vi- Guião de visualização do videoclipe “Havemos de lá chegar” .....	xxi
Anexo vii- Guião de visualização do videoclipe “Scratch my back” .....	xxv
Anexo viii- Glossário.....	xxx

## Índice de figuras

Figura 1- Fases do estudo .....	10
Figura 2- As 8 profissões com mais mulheres em 2015 (Fonte: Infografia em que pé está a igualdade de género? Em Portugal e na EU).....	61
Figura 3- Tempo despendido na prestação de cuidados na família, por sexo e idade (Fonte: Infografia em que pé está a igualdade de género? Em Portugal e na EU) ..	61
Figura 4- Tipologia básica do estudo (adaptado de Yin, 2010, p. 70).....	70
Figura 5- Códigos árvore de categorias e subcategorias processadas no WebQDA para o videoclipe “Try”.....	81
Figura 6 - Estrutura do questionário aplicado .....	83
Figura 7- Capas do CD e do videoclipe, respetivamente (imagens disponíveis na Internet) .....	104
Figura 8- O “jovem apaixonado” (Justin Bieber) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe).....	111
Figura 9- O “pai da namorada” (o ator Michael Madsen) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	111
Figura 10- O “amigo” (o rapper Big Sean) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe).....	112
Figura 11- A “namorada” (modelo e atriz Chanel Celaya) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	113
Figura 12- Indumentárias da protagonista (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe).....	114
Figura 13- Indumentárias das bailarinas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe).....	114
Figura 14- Primeiras aparições da “jovem apaixonada/namorada” (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	118
Figura 15- Tatuagens evidenciadas pelos “jovens apaixonados” (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	119
Figura 16- Símbolos usados pelos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe).....	120
Figura 17- Interação de cariz sexual entre o casal (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe).....	122
Figura 18- Interação de cariz sexual entre o “jovem” e as “bailarinas” (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	122
Figura 19- Momento da descoberta das tatuagens pelo “pai” (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	123
Figura 20- Violência física entre o “jovem apaixonado” e o “pai da namorada” (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	123
Figura 21- Troca de carícias entre os principais protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	125

Figura 22- Exemplos de imagens associadas a fragilidade (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	126
Figura 23- Palavras mais frequentes (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	135
Figura 24- Capas do CD e do videoclipe, respetivamente (imagens disponíveis na Internet).....	141
Figura 25- Códigos árvore de categorias e subcategorias processadas no WebQDA para o videoclipe “Try” .....	144
Figura 26- Aspeto físico do e da protagonista (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	149
Figura 27- Algumas das expressões faciais da e do protagonista (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	150
Figura 28- Imagens que remetem para atos de violência interpessoal: física e sexual (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	151
Figura 29- Exemplos de ações desempenhadas pela protagonista (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	152
Figura 30- Manchas de tinta que “marcam fisicamente” os corpos (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	154
Figura 31- Imagens que remetem para relacionamentos de cariz sexual (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	156
Figura 32- Imagens iniciais da e do protagonista (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	168
Figura 33- Tensão Crescente (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe).....	169
Figura 34- Ataque violento (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe).....	169
Figura 35- Lua-de-Mel (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe).....	169
Figura 36- Cenas finais (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe).....	170
Figura 37- Capas do CD e do videoclipe, respetivamente (fonte: imagens disponíveis na Internet).....	173
Figura 38- Alguns dos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	181
Figura 39- Algumas das protagonistas (a filha do soldado, as lésbicas e a suposta namorada, respetivamente) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	181
Figura 40- Atributos psicológicos do protagonista principal (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	182
Figura 41- Atributos psicológicos das três protagonistas consideradas principais (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	182
Figura 42- Vestuário e adereços de dois dos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	183

Figura 43- Indumentária e adereços de algumas das protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	183
Figura 44- Alguns dos espaços de movimentação e ações desempenhadas pelos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	184
Figura 45- Alguns dos espaços de movimentação e ações desempenhadas pelas protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	184
Figura 46- Troca de carícias entre protagonistas e a nudez feminina (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	188
Figura 47- Beijos entre casais heterossexuais (superior) e homossexuais (inferior) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	188
Figura 48- A indiferença do protagonista face às carícias da namorada (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	189
Figura 49- O balão de sabão pode ser tido como implícito sexual (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	190
Figura 50- Capas do CD do álbum Soul Notes e do single (imagens disponíveis na Internet).....	201
Figura 51- Olhar dos e das participantes sobre o quotidiano laboral retratado no videoclipe (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)..	207
Figura 52- Caracterização dos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	208
Figura 53- Ações desempenhadas pelos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	209
Figura 54- Algumas das protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	211
Figura 55- A secretária loira e a secretária morena (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	212
Figura 56- Características físicas e psicológicas das principais protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	213
Figura 57- Vestuário e adereços das protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	214
Figura 58- Ações desempenhadas pelas protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	215
Figura 59- Sentimentos expressos pelas protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	216
Figura 60- Relacionamentos entre protagonistas masculinos e femininos (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	218
Figura 61- Cenas que remetem para jogos de sedução (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	220
Figura 62- Atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	220

Figura 63- Estereótipos relativos às características físicas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe) .....	222
Figura 64- Analogia entre as imagens visionadas e o 'teto de vidro' que impede as mulheres de acederem aos lugares de topo das organizações (fontes: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe e Coelho (2017, p.443)). ....	233

## Índice de gráficos

Gráfico 1- Distribuição dos/as participantes por sexo e idade (em anos) (N=66).....	85
Gráfico 2- Distribuição dos/as participantes por sexo e ano de escolaridade (N= 66) .....	86
Gráfico 3- Distribuição dos/as participantes por área de residência em tempo de aulas (N= 66).....	87
Gráfico 4- Distribuição dos/as participantes por área de residência fora do tempo de aulas (N= 66).....	87
Gráfico 5- Agregado familiar habitual dos/as participantes (N= 66).....	88
Gráfico 6- Ocupação dos tempos livres (N= 66).....	88
Gráfico 7- Suporte áudio(visual) para audição de música (N= 66).....	89
Gráfico 8- Hábitos de visualização de videoclipes (N= 66).....	90
Gráfico 9- Frequência de visualização (N= 66).....	90
Gráfico 10- Tempo de visualização de videoclipes (N= 66).....	91
Gráfico 11- Acompanhamento durante a visualização (N= 66).....	91
Gráfico 12- Contexto (local) de visualização (N= 66).....	92
Gráfico 13- Modo de aquisição dos videoclipes (N= 66).....	92
Gráfico 14- Controlo do tempo de visualização (N= 66) .....	93
Gráfico 15- Quem controla o tempo (N=66) .....	93
Gráfico 16- Controlo do conteúdo (N=66).....	94
Gráfico 17- Quem controla o conteúdo (N=66).....	94
Gráfico 18- Motivos para a visualização de videoclipes (N=66).....	95
Gráfico 19- Adaptação dos videoclipes ao sexo (N=66).....	96
Gráfico 20- Idade de início da visualização (N=66) .....	96
Gráfico 21- Preferências quanto ao sexo e número de protagonistas do videoclipe (N=66) .....	97
Gráfico 22- Género musical (N=66).....	97
Gráfico 23- Idade do/a protagonista do videoclipe (N=66).....	98
Gráfico 24- Cor da pele do/a protagonista (N=66).....	98
Gráfico 25- Aspeto físico do/a protagonista (N=66).....	99
Gráfico 26- Relação entre protagonistas (N=66) .....	100

## Índice de quadros

Quadro I- Estereótipos sexuais .....	60
Quadro II – Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	71
Quadro III - Características das perguntas do questionário.....	84
Quadro IV – Distribuição dos participantes por idade, sexo e ano de escolaridade (N=66) .....	85
Quadro V- Descrição das categorias e subcategorias da fase 1 referentes ao videoclipe musical “As Long As You Love Me” .....	105
Quadro VI- Unidades de registo que ilustram a história narrada no videoclipe “As Long As I Love You” .....	107
Quadro VII- Descrição das categorias e subcategorias da fase 2 referentes ao videoclipe musical “As Long As You Love Me” .....	121
Quadro VIII- Descrição das categorias da fase 3 referentes ao videoclipe musical “As Long As You Love Me” .....	127
Quadro IX- Unidades de registo que ilustram a relação do videoclipe musical “As Long As You Love Me” com situações do quotidiano .....	127
Quadro X- Unidades de registo que ilustram as palavras-chave na estrofe e no refrão da música do videoclipe “As Long As You Love Me” .....	130
Quadro XI- Descrição da categoria referente à fase 4 referente ao videoclipe musical “As Long As You Love Me” .....	132
Quadro XII- Unidades de registo que ilustram propostas alternativas às mensagens veiculadas conducentes à promoção da igualdade de género nos relacionamentos afetivos.....	132
Quadro XIII- Descrição das categorias e subcategorias da fase 1 referentes ao videoclipe musical “Try” .....	142
Quadro XIV - Unidades de registo que ilustram a história narrada no videoclipe “Try” ..	144
Quadro XV- Descrição das categorias da fase 2 referentes ao videoclipe musical “Try”	155
Quadro XVI- Descrição das categorias da fase 3 referentes ao videoclipe musical “Try” .....	157
Quadro XVII- Unidades de registo que ilustram as relações de proximidade e/ou afastamento nas cenas visionadas e o quotidiano dos/das adolescentes e jovens	157
Quadro XVIII- Unidades de registo que ilustram as palavras-chave na estrofe e no refrão da música.....	160
Quadro XIX- Unidades de registo que ilustram a mensagem transmitida pela letra .....	161
Quadro XX- Descrição da categoria da fase 4 referentes ao videoclipe musical “Try”...	164
Quadro XXI- Unidades de registo que ilustram as propostas de reformulação com vista à promoção da igualdade de género e da não-violência nos relacionamentos afetivos .....	164

Quadro XXII- Descrição das categorias e subcategorias da fase 1 referentes ao videoclipe musical “Havemos de lá chegar”.....	174
Quadro XXIII- Unidades de registo que ilustram a história narrada no videoclipe “Havemos de lá chegar” .....	176
Quadro XXIV- Descrição das categorias e subcategorias da fase 2 referentes ao videoclipe musical “Havemos de lá chegar”.....	187
Quadro XXV- Descrição das categorias da fase 3 referentes ao videoclipe musical “Havemos de lá chegar” .....	190
Quadro XXVI- Unidades de registo que ilustram as palavras-chave na estrofe e no refrão da música.....	192
Quadro XXVII- Descrição da categoria da fase 4 referentes ao videoclipe musical “Havemos de lá chegar” .....	194
Quadro XXVIII- Unidades de registo que ilustram as propostas de reformulação com vista à promoção da igualdade de género nos relacionamentos afetivos.....	195
Quadro XXIX- Descrição das categorias e subcategorias da fase 1 referentes ao videoclipe musical “Scratch my back” .....	202
Quadro XXX- Unidades de registo que ilustram a história narrada no videoclipe “Scratch my back”.....	204
Quadro XXXI- Descrição das categorias e subcategorias da fase 2 referentes ao videoclipe musical “Scratch my back” .....	217
Quadro XXXII- Descrição das categorias da fase 3 referentes ao videoclipe musical ...	223
Quadro XXXIII- Unidades de registo que ilustram a relação do videoclipe “Scratch my back” com situações do quotidiano.....	225
Quadro XXXIV- Unidades de registo que ilustram as palavras-chave na estrofe e no refrão da música.....	227
Quadro XXXV- Descrição da categoria da fase 4 referentes ao videoclipe musical “Scratch my back” .....	229
Quadro XXXVI- Unidades de registo que ilustram as propostas de reformulação do videoclipe com vista à promoção da igualdade de género em contexto laboral/profissional .....	229
Quadro XXXVII- Palavras mais frequentes em cada um dos videoclipes (dados WebQDA) .....	237
Quadro XXXVIII- Faixas etárias e características físicas dos protagonistas.....	238
Quadro XXXIX- Características psicológicas atribuídas aos protagonistas .....	239
Quadro XL- Vestuário e adereços usados pelos protagonistas .....	239
Quadro XLI- Ações desempenhadas pelos protagonistas.....	240
Quadro XLII- Sentimentos e emoções expressos pelos protagonistas.....	240
Quadro XLIII- Espaço(s) onde decorre a ação e tempo de exposição dos protagonistas .....	240
Quadro XLIV- Faixas etárias e características físicas das protagonistas.....	241
Quadro XLV- Características psicológicas atribuídas às protagonistas.....	241

Quadro XLVI- Vestuário e adereços usados pelas protagonistas.....	242
Quadro XLVII- Ações desempenhadas pelos protagonistas.....	242
Quadro XLVIII- Sentimentos e emoções expressos pelas protagonistas.....	243
Quadro XLIX- Espaço(s) onde decorre a ação e tempo de exposição dos protagonistas .....	243
Quadro L- Relacionamentos entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s).....	244
Quadro LI- Atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género .....	244
Quadro LII- Estereótipos relativos a traços físicos, atributos de personalidade e papéis desempenhados.....	245
Quadro LIII- Relações de proximidade e/ou afastamento entre as cenas visionadas e o quotidiano dos/das adolescentes e jovens .....	246
Quadro LIV – Propostas de reformulação visando a promoção da igualdade de género. .....	247

### **Lista de siglas**

**APAV-** Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

**ENEC-** Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**ENIND-** Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação

**EU/UE-** União Europeia

**PAIMH-** Plano de Ação para a Igualdade entre Mulheres e Homens

**PAOIEC-** Plano de Ação para o Combate à Discriminação em razão da Orientação Sexual, Identidade e Expressão de Género e Características Sexuais

**PAVMVD-** Plano de Ação para a Prevenção e o Combate à Violência contra as Mulheres e à Violência Doméstica

**ODM-** Objetivo do Milénio

**OMS-** Organização Mundial de Saúde

**UNESCO-** United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.



## **Capítulo 1 - Enquadramento do presente estudo**

### **Introdução**

#### **1. Contexto e emergência do estudo**

Ao longo dos séculos tem-se verificado que os progressos científicos no conhecimento da condição humana têm sido acompanhados de profundas mudanças de crenças e mitos, reformulação de normas morais, reequacionamento das relações de poder entre diferentes grupos tendo em conta a condição social, o género e as suas convicções. As questões de cidadania e sexualidade, aspetos fundamentais da vida humana, não fogem a estes processos, bem como não é indiferente o papel dos *media* no desenvolvimento de competências analíticas essenciais na formação de cidadãos e cidadãs informados/as, críticos/as e responsáveis. Deste modo, a Educação em Sexualidade terá certamente de ser acompanhada pela Educação para a Cidadania, onde temáticas como Educação para a Igualdade de Género, Educação para a Saúde e Sexualidade, são passíveis de enquadramento.

A sexualidade é uma componente fundamental da vida humana, multidimensional, não sendo passível de entendimento sem referência ao género e às normas que regem o comportamento sexual e que variam muito entre culturas e dentro de uma mesma cultura (Murillo & Conchillo, 2012; UNESCO, 2010).

A Educação para a Sexualidade deve: ajustar-se à idade da pessoa, de acordo com o seu nível de desenvolvimento e compreensão, cultura e sensibilidade social; basear-se nos direitos humanos, na igualdade de género, na autodeterminação e na aceitação da diversidade; veicular informações cientificamente corretas; contribuir para uma sociedade mais justa; promover o

crescimento académico, o pensamento crítico e a participação cívica (Murillo & Conchillo, 2012).

A sexualidade pode ser um aspeto privilegiado de enriquecimento pessoal e relacional ou, quando vivenciada de forma imatura, ignorante, culpabilizada e/ou violenta, afetar de forma dramática a vida da pessoa, quer em termos de realização pessoal quer em termos relacionais (Gomes, 2010).

As famílias têm um papel muito importante na forma como são entendidas as identidades sociais e sexuais, devendo ser capazes de abordar aspetos físicos e comportamentais da sexualidade com as crianças que têm a seu cargo (UNESCO, 2010). Não devendo, nem pretendendo, substituir a família, apenas complementando-a, abordar a Educação Sexual nas escolas, deve implicar uma parceria. A família deve ser informada das atividades educativas desenvolvidas, sensibilizada para entender a sexualidade como algo que está presente em todos os estádios do desenvolvimento e que, o despertar da sexualidade, faz parte do desenvolvimento harmonioso do ser humano.

Se em alguns momentos da nossa história recente houve, nos poderes instituídos, quem considerasse que as escolas, os professores e as professoras não tinham preparação para desempenhar esta função, as atuais legislação e política educativa em Portugal, enfatizam que, com vista a uma vida saudável em sociedade, os/as jovens devem adquirir e desenvolver competências na área da sexualidade<sup>1</sup>. Refira-se que a Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto, que estabelece o regime de aplicação da Educação Sexual em meio escolar e a Portaria 196-A/2010, de 9 de Abril, que define as orientações curriculares adequadas para os diferentes níveis de ensino, são os documentos legais mais recentes.

Quando se fala em educar, não importa apenas fornecer informação e transmitir conhecimentos, é necessário elaborar sentimentos e atitudes que se traduzam em comportamentos preventivos adequados e desenvolver capacidades pessoais e sociais, estimulando a comunicação verbal e não-verbal, a assertividade e a resolução de problemas. A Educação Sexual em meio escolar assume-se, assim, como uma necessidade real nos nossos dias ao proporcionar

---

<sup>1</sup> In <http://www.dge.mec.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=107>, consultado em 16-08-13

aos/às jovens um olhar sobre si próprios, conhecer-se por dentro e por fora, falar de si, ver-se a si e ao Outro/a como pessoa, reconhecer a importância dos afetos no desenvolvimento pessoal e nas relações interpessoais, mas também que a liberdade está associada à responsabilidade.

Importa ainda realçar como finalidades da Educação Sexual, o “desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade”, a “melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais dos jovens”, a “promoção da igualdade entre os sexos” e a “eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual” (artigo 2º, Lei 60/2009 de 6 de agosto, p. 5097).

A sexualidade como parte integrante e fundamental na vida das pessoas apresenta dimensões variadas que vão desde os afetos, aos amores e desamores, ao prazer, à comunicação interpessoal e à reprodução, entre outras (Frade, Marques, Alverca & Vilar, 2010). Envolve o corpo, sentimentos, emoções, ações e interações, influenciando a saúde física e mental (OMS, 1992). Integra as dimensões biológica, psicológica e social, e é mediatizada ao longo da vida por vínculos afetivos que implicam sentimentos, comportamentos e expectativas que vão sofrendo alterações de acordo com a idade (López & Fuertes, 1999).

As perceções e os comportamentos dos e das jovens são fortemente influenciados por valores familiares e comunitários, normas e condições sociais. Compete aos agentes educativos verificar quais as expectativas e necessidades dos/das jovens, confirmar o que sabem, desconstruir a desafeição que possam sentir por si próprios/as, afirmar o respeito por si próprio/a e pelo Outro. Assim sendo, os e as adolescentes precisam de pessoas adultas, a assumirem-se como adultos/as, precisam da sua serenidade, bom senso, razão, coerência, disponibilidade, verdade, paixão pelas coisas da vida. O/a adulto/a deve ser tido como alguém que apoia e acompanha o/a jovem, principal agente de aprendizagem, no processo de construção do seu conhecimento, nas dimensões cognitiva, emocional e comportamental (Frade et. al, 2010).

Acreditando que a escola poderá ser geradora de novos cenários educativos, deve tornar-se um espaço privilegiado onde os e as jovens podem

falar, ser ouvidos, esclarecer e refletir, sem medos nem culpas. A escola não deve ignorar esta temática por mais polémica, delicada ou vasta que se configure, devendo criar oportunidades de reflexão e problematização sobre o assunto junto aos/às discentes.

A sexualidade é parte integrante e fundamental na vida das pessoas e uma Educação Sexual positiva pode ajudar a conhecer o corpo e a expressão corporal, a compreender e a aumentar as capacidades de decisão, a construção de um pensamento crítico e a adquirir competências nas áreas da Educação Sexual e do desenvolvimento pessoal e social (Alcobia, Mendes & Seródio, 2004).

A Educação Sexual, dirigida às crianças e jovens, deve certamente ser acompanhada pela Educação para a Cidadania, pois não podemos ter uma sexualidade informada sem uma sexualidade assente nas responsabilidades individual e coletiva. Desde muito cedo as crianças aprendem normas básicas da vida em comum e a escola, enquanto espaço de socialização, deve ter a seu cargo a formação moral e cívica (Vieira, Nogueira & Tavares, 2011). Sendo um lugar onde as crianças interagem com outras crianças e com adultos/as, que podem ter diferentes valores e perspetivas, a escola deve fomentar a integração e a aceitação da diversidade como meio de incentivar uma maior igualdade de oportunidades e participação (Vieira et al., 2011). Pode assim dizer-se que a escola contribui para consolidar a sexualidade humana através das relações interpessoais.

Desde muito cedo as questões relativas à promoção de uma maior igualdade de género devem ser tidas em conta, pois a criança inicia o seu desenvolvimento pessoal desde o nascimento, no seio da família e no meio sociocultural em que se insere.

Quando se aborda a temática da igualdade entre mulheres e homens, devemos enfatizar a “igualdade de direitos e liberdades para a igualdade de oportunidades de participação, reconhecimento e valorização de mulheres e de homens, em todos os domínios da sociedade, político, económico, laboral, pessoal e familiar”, patenteada pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Falar em igualdade pressupõe abordar diferenças entre homens e mulheres, papéis desempenhados na sociedade, questionar formas de atingir a equidade, igual visibilidade, participação e empoderamento de ambos os sexos (Pereira & Freitas, 2002).

Acresce, ainda, que a sexualidade invade os *media*. Os *media* são importantes ferramentas no acesso à informação e na promoção do diálogo, desempenhando papel relevante na educação não formal dos e das adolescentes e jovens (Andrelo & Almeida, 2015; Gallego, 2000).

Muitas narrativas mediáticas, numa ótica de consumo, são construídas a partir de fórmulas de sucesso, funcionam como propostas de interpretação da realidade e de comportamentos sociais, apresentam formas estereotipadas dos valores, normas e modelos de comportamento socialmente dominantes (Andrelo & Almeida, 2015; Belloni, 2005; Lobo & Cabecinhas, 2013; Teixeira et al., 2010).

A música tem lugar de destaque nos *media* e o videoclipe assume papel relevante na sua divulgação. O videoclipe pode ser tido como versão visual de uma canção (Pontes, 2003), cuja configuração visa a difusão da música, o reconhecimento de um/a artista/banda e o consumo do público (Soares, 2012a).

Muitos videoclipes estão carregados de conteúdo sexual, a sexualidade é despoletada para promover uma identidade e/ou atrair diferentes públicos, a mulher é apresentada como objeto sexual, usa trajes hipersexualizados e o seu papel é estereotipado (Alfonseca, 2010).

Adolescentes e jovens em formação devem ser alertados/as para determinados tipos de construções sociais e os videoclipes podem constituir-se como meios para o fazer. Tendo em conta que estes recursos mediáticos facilitam a aprendizagem de conteúdos e valores, importa promover a análise crítica do discurso por eles veiculado, de forma a que todas as pessoas possam desfrutar, de modo consciente e proveitoso, dos benefícios que estes lhes podem proporcionar.

Feitas algumas considerações iniciais, importa referir que o presente estudo se organiza em 7 capítulos.

Neste 1º capítulo após a parte introdutória, far-se-á referência à identificação e delimitação do objeto de estudo, das questões, dos objetivos da investigação e do plano de ação.

No capítulo 2, convocando diferentes olhares, espreita-se a cidadania, entrelaçam-se currículo, representações sociais, *media* e questões de género.

No capítulo 3 apresentam-se os pressupostos teóricos e epistemológicos que nortearam a presente investigação, bem como a identificação e justificação das opções metodológicas adotadas.

No capítulo 4 apresentam-se e interpretam-se os resultados provenientes da análise das respostas ao questionário.

No capítulo 5 procede-se à apresentação de resultados com base na análise e interpretação dos dados dos guiões de visualização dos videoclipes e relatórios.

No capítulo 6 comparam-se e correlacionam-se os dados obtidos.

O capítulo 7 integra as conclusões gerais do estudo e tecem-se algumas considerações consideradas pertinentes.

## **2. Identificação e delimitação do objeto de estudo, das questões e dos objetivos de investigação**

Para que se promova a Educação para a Cidadania é necessário que professores e professoras assumam, nas disciplinas que habitualmente lecionam, formas diversificadas de intervenção educativa.

Ao promover a aprendizagem da cidadania importa, por um lado, construir um conjunto de conhecimentos, desenvolver capacidades e atitudes que lhe estão associados e por outro, experienciar a cidadania. Assim sendo e considerando que a Educação para a Cidadania, para a Sexualidade e para os *media* se constituem como um inquestionável desafio para as práticas educativas dos e das docentes, pretende-se, usando como objeto de estudo um conjunto de videoclipes, saber “Na abordagem didática de videoclipes mais visionados por adolescentes e jovens, que imagens de sexualidade e género lhes é permitido recolher?”.

Identificadas tais imagens, importa apreender:

- Que papéis e estereótipos de género são enfatizados nos videoclipes mais visionados pelos/as jovens?

- Como se expressam as diferenças e a (des)igualdade de género?

O presente estudo centra-se em duas grandes finalidades:

1ª – Analisar o repertório das representações de sexualidade e género presente no discurso de quatro videoclipes específicos;

2ª – Integrar, nas competências profissionais da investigadora, enquanto docente dos Ensinos Básico e Secundário, a abordagem didática de meios de comunicação audiovisuais de uso comum no quotidiano dos/as jovens.

Por se entender que os videoclipes se constituem meios privilegiados para captar as expectativas dos e das jovens e que como tal influenciam os seus comportamentos e atitudes, da questão central formulada emergiram os seguintes objetivos específicos que visam orientar o processo investigativo:

1. Contribuir para a melhoria das competências profissionais da investigadora, na abordagem da leitura crítica e reflexiva do discurso dos *media*, em contexto de sala de aula.

2. Analisar estereótipos de género que surgem nos videoclipes mais visionados por alunos e alunas do 7º e/ou do 12º ano de escolaridade.

3. Percecionar se os alunos e alunas se identificam com os modelos que os e as protagonistas dos videoclipes apresentam e com os valores que promovem.

4. Promover nos “utilizadores” femininos e masculinos, mas também nos responsáveis educativos, o conhecimento destes “produtos”.

5. Identificar possíveis contributos dos videoclipes para a (des)igualdade de género.

6. Consciencializar, a partir dos contributos dos videoclipes analisados, para a existência de valores de igualdade de género.

7. Promover o uso criativo e responsável dos *media* para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> De acordo com as orientações do MEC (2011, p. 50943).

### 3. Plano de ação

#### *Investigar o quê e para quê?*

Ao concretizarmos esta investigação centramo-nos, particularmente, na relevância que o uso criativo e responsável dos videoclipes pode assumir no processo de ensino e de aprendizagem e na formação de jovens interventivos, críticos e responsáveis.

O discurso veiculado pelos videoclipes constitui o objeto de observação para nele identificar possíveis veículos de desigualdade de género.

#### *Quais as etapas da investigação?*

Apresentadas que estão a questão de partida, finalidades e objetivos do estudo, importa nomear as etapas seguintes. O processo de investigação deve ser rigoroso, sistemático e proporcionar a construção de novos conhecimentos, como tal, nos capítulos que se seguem apresentar-se-ão a revisão crítica de literatura, o quadro metodológico (métodos, técnicas e instrumentos de recolha de dados), a análise de dados e as conclusões do estudo.

Refira-se que, para implementar o estudo empírico, urgia:

- proceder ao levantamento dos videoclipes mais visionados pelos/as jovens envolvidos no estudo;

- conceber e aplicar materiais didáticos que integrassem abordagens críticas das concepções de sexualidade e género identificadas em adolescentes e jovens e associadas ao discurso dos *media*, nomeadamente num dos recursos por eles mais utilizados, os videoclipes.

Na figura seguinte procede-se à identificação das diferentes fases do estudo.

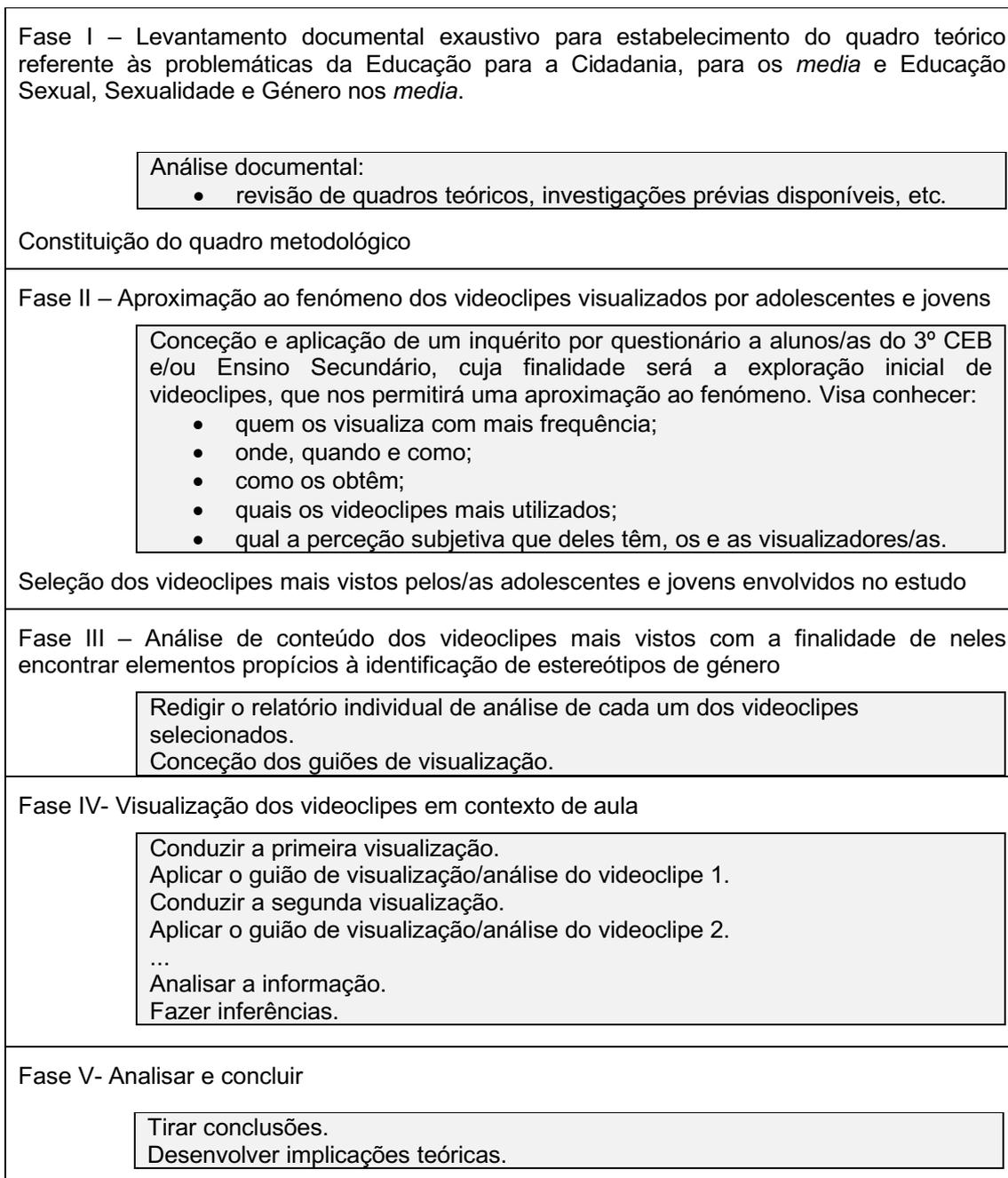


Figura 1- Fases do estudo

### *Investigar com quem? Onde? Quando?*

A investigadora envolveu no estudo alunos e alunas do 3º Ciclo do Ensino Básico, (27 alunos/as, do 7º ano de escolaridade) e do Ensino Secundário (38<sup>3</sup> alunos/as, do 12º ano), de uma Escola de Ensinos Básico e Secundário, da

<sup>3</sup> Ao questionário responderam 39 alunos/as, contudo antes da implementação do estudo propriamente dito, um/a dos/as participantes anulou a matrícula.

Região Centro-Norte de Portugal. A opção por este conjunto de discentes prendeu-se com os níveis/anos de escolaridade atribuídos à docente, tratando-se assim de um grupo com faixas etárias diversificadas (dos 13 aos 18 anos), onde existem diferenças próprias da fase de desenvolvimento, heterogéneo na sua composição, nos seus temas de interesse e nas suas inquietações.

Para a implementação do estudo, privilegiou-se a componente letiva destinada à aplicação do projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual, definida de acordo com as orientações dos respetivos Conselhos de Turma. A experiência educativa decorreu no ano letivo 2012-2013.



## Capítulo 2 - Revisão de literatura

### 1. Cidadania e *media*: a literacia mediática

A democracia depende da participação ativa de cidadãos e cidadãs. Assim, numa sociedade democrática, educar para a cidadania requer a defesa de valores como a solidariedade, o respeito pelas pessoas, a igualdade e a justiça social (DGE, 2012). Essa mesma educação deve envolver vivências cognitivas, pessoais, afetivas e emocionais (Araújo, 2008). Prontamente se entende que educar para a cidadania pressupõe desenvolver conhecimentos, competências, atitudes e valores que ajudem as pessoas não apenas a desempenhar um papel ativo na vida individual e coletiva, a estar informadas e conscientes dos seus direitos, responsabilidades e deveres, mas, também, a compreender que se pode ter influência e marcar a diferença na comunidade de pertença. Se, por um lado, é importante criar oportunidades de desenvolvimento do autoconhecimento de cada um dos indivíduos, por outro, deve ser possível vivenciar situações e contactos significativos, que se constituam, momentos proveitosos para o conhecimento e respeito pelo “outro” (Araújo, 2008). Aprender a ser cidadão e cidadã, implica aprender a agir segundo estes valores. Podemos, portanto, dizer que a cidadania se exprime numa atitude, num comportamento e num modo de estar em sociedade norteado pelos direitos humanos, ou seja, o conceito de cidadania inclui um conjunto de ações individuais com impacto na vida da comunidade (Vieira, Nogueira & Tavares, 2010).

Baseado no pressuposto de que é necessário desenvolver a formação cidadã, foi recentemente elaborada a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) que

“integra um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie

a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional.” (Despacho n.º 6173/2016, p. 14676)

A ENEC será implementada em todas as escolas públicas e privadas, nos anos iniciais de ciclo, a partir do ano letivo 2018/2019, na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento<sup>4</sup>.

A escola deve constituir um espaço privilegiado de aprendizagem, vivência e exercício da cidadania nas mais diversas dimensões, das quais destacamos, no presente estudo, a educação para a igualdade de género, a educação para os *media* e a educação para a saúde e a sexualidade. Refira-se que “Igualdade de Género” - que integra o 1º grupo, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade-, “Sexualidade” e “Media” - incluídos no 2º grupo e obrigatórios em pelo menos dois ciclos do ensino básico-, se constituem domínios<sup>5</sup> essenciais da Educação para a Cidadania (ENEC, 2017, p.5).

Convém realçar o trabalho que vem sendo feito no sentido de promover a igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, partindo de situações por eles e elas vivenciadas e alertando/desconstruindo preconceitos e estereótipos de género, protegendo a saúde e prevenindo riscos na área da sexualidade e da violência, entre outros, ou ainda incentivando o uso crítico e seguro das tecnologias de informação e comunicação.

Importa que as práticas educativas fomentem a melhoria do comportamento do ser humano a diferentes níveis, onde se inclui o respeito pela diferença,

---

<sup>4</sup> A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento integra as matrizes curriculares do ensino básico e secundário de acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, inscrita na área das Ciências Sociais e Humanas. No ano letivo 2017/2018, a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento foi implementada nas 235 escolas públicas e privadas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, nas turmas dos anos iniciais de ciclo que as escolas inscreveram no projeto.

<sup>5</sup> Na ENEC, a Educação para a cidadania contempla diversos domínios, agrupados em três grupos. Para além da Igualdade de Género, fazem parte do 1º grupo, os Direitos Humanos (cívicos e políticos, económicos, sociais e culturais e de solidariedade); Interculturalidade (diversidade cultural e religiosa); Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; Saúde (promoção da saúde, saúde pública, alimentação, exercício físico); sendo a sua abordagem de carácter obrigatório em todos os níveis e ciclos de ensino, por se tratar de áreas transversais e longitudinais. O 2º grupo, de carácter obrigatório para dois ciclos do ensino básico, contempla os domínios Sexualidade (diversidade, direitos, saúde sexual e reprodutiva); Media; Instituições e participação democrática. Literacia financeira e educação para o consumo; Segurança rodoviária; Risco. Do 3º grupo, opcional, constam Empreendedorismo (na suas vertentes económica e social); Mundo do Trabalho; Segurança; Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado. Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola e que se enquadre no conceito de EC proposto pelo Grupo). (ENEC, 2017, p.5).

valorizem a autonomia intelectual e afetiva, o diálogo e a participação na vida da comunidade (Araújo, 2008).

O exercício da cidadania implica atender aos direitos dos outros, respeitando a diversidade e as diferenças, é uma “forma de ser, de estar e de fazer” (DGE, 2012, p. 2).

Atualmente almeja-se uma cidadania ativa, emancipadora e múltipla (Vieira et al., 2010) e tal requer, entre outras, práticas educativas que dotem todos os envolvidos de competências de participação nas mais variadas circunstâncias da vida e em diferentes níveis (mais individuais e mais relacionais) e contextos. Uma cidadania ativa e múltipla implica que cada um/a de nós seja dotado/a de competências sociais e cívicas para saber relacionar-se com o outro. E como nos diz Boaventura de Sousa Santos (1991 citado por Vieira et al., 2010), o outro “pode ser um ser humano, ou grupo social, um objecto, um património, a natureza” (p. 53). Ser dotado de qualidades relacionais, rejeitar desigualdades, preconceitos e racismos são aspetos fundamentais para o exercício de uma verdadeira cidadania. Assim, educar para a cidadania deve valorizar “uma formação voltada para o carácter, visando-se desse modo a interiorização de valores, desenvolvimento de hábitos e fortalecimento de disposições morais” (Fonseca, 2012, p. 4). A escola deve ser um espaço onde alunos e alunas, para além do saber técnico e científico que aprendem, devem expressar “as qualidades humanas da responsabilidade, solidariedade e do respeito pelo próximo” (Fonseca, 2012, p.5), entre outras.

A cidadania tem a ver com todos os aspetos da vida dos alunos e alunas na escola, onde a educação formal deve ser tida apenas como um dos elementos a ter em conta na “promoção de um sentido pleno de cidadania global para todas as pessoas” (Vieira et al., 2010, p.58). O papel dos espaços não disciplinares, das experiências e práticas que estas podem proporcionar no desenvolvimento de concepções, hábitos e atitudes de cidadania não pode ser descurado (Fonseca, 2012), isto é, a cidadania deve ser aprendida e apreendida em cada instante da vida escolar (Araújo, 2008).

A literacia é a capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e computar, utilizando materiais impressos e escritos associados a contextos variados. A literacia pressupõe uma aprendizagem contínua para o desenvolvimento de competências e do conhecimento pessoais e participação plena na sociedade (UNESCO, 2011). A escola deve ser tida como ambiente propício ao desenvolvimento de competências, à aprendizagem e à aquisição das múltiplas literacias que as e os alunos devem ser capazes de mobilizar (Despacho n.º 6478/2017).

Na sociedade atual, a literacia mediática constitui-se como uma questão de inclusão (CCE, 2009) e é um importante fator para uma cidadania ativa e plena (CNE, 2011; MEC,2011). Esta inclui todos os meios de comunicação social e é vista como a capacidade de aceder aos *media*, de apreender e avaliar de modo crítico os seus diferentes aspetos e conteúdos e de criar comunicações em contextos distintos (CCE, 2009). Esta, tem como objetivo aumentar os conhecimentos dos cidadãos acerca das diferentes mensagens *media* (programas, filmes, imagens, textos, sons e sítios *Web*) com as quais se cruzam no quotidiano e que até eles chegam através de diferentes formas de comunicação. Saliente-se, ainda, a importância do acesso à informação e à comunicação, a compreensão dos *media* e da mensagem mediática e o seu uso informado, crítico e responsável na expressão e comunicação de ideias (CNE, 2011; MEC,2011).

A literacia mediática contribui para o aumento de conhecimentos do património audiovisual e das identidades culturais europeias (CCE, 2009), estabelece novos modos de participação social e política, possibilita e potencia a interatividade e novas formas de aprender, mais ativas, participadas, individualizadas e com mais sentido (MEC, 2011). Os *media*, novos agentes de socialização, são assim “reconhecidos como uma dimensão imprescindível da cidadania democrática (...) capacitando os cidadãos para uma intervenção informada, crítica e responsável” (MEC, 2011, p.50944).

Face a este panorama, é essencial que nos sistemas educativos, se integre uma educação para a sexualidade e os *media* que vise a literacia mediática como

parte integrante da educação para a cidadania. Formar para intervir implica refletir, analisar, explanar e equacionar o papel dos *media*, da(s) literacia(s) e da cidadania na sociedade (Reia-Baptista, 2011).

## **2. Saberes comuns: representações sociais, atitudes e comportamentos de cidadania**

Tendo em conta a diversidade de contextos, sociais e culturais, e as relações dinâmicas e interativas entre o sujeito e o objeto, as representações sociais constituem-se como importante mecanismo de interpretação da realidade e de adaptação ao meio (Pardal, Gonçalves, Martins, Neto-Mendes & Pedro, 2011). Elementos constitutivos dos sistemas de representações sociais como a afetividade, as crenças, as ideologias e estereótipos, entre outros, interferem nas interações entre as pessoas e os objetos. Fruto das interações e das relações de comunicação que se estabelecem entre os diferentes agentes sociais, essas representações circulam e modificam-se. Para Sperber (1985 citado por Guareschi & Jovchelovitch, 1999) os estereótipos não são mais do que representações coletivas das quais existem inúmeras cópias idênticas.

Ao interagir com o meio, as pessoas constroem “significados partilhados” e interpretam “fenómenos de maneira coerente e igualmente partilhada, permitindo à representação constituir-se em forma de pensamento social” (Pardal et al., 2011, p.39). As representações sociais podem, então, assumir-se como uma forma de conhecimento (Jodelet, 1989) ou “de ver o mundo, própria de uma sociedade, de uma comunidade, de um grupo, de sujeitos sociais submetidos a níveis similares de interação” (Pardal et al., 2011, p.39). Para Jodelet (2001) as representações sociais estão na base do senso comum, que possui lógicas que operam com regras distintas, mas sem o qual nenhuma sociedade pode operar (Moscovici, 2003). Segundo Mannoni (1998) “Les représentations sociales sont à la base de notre vie psychique. Elles sont les pièces essentielles de notre épistémologie, du moins pour ce qui regarde notre connaissance de sens commun” (p.3). Indivíduos e sociedades movem-se em função das representações (Moscovici, 2003).

O conceito de representações sociais implica partilhar, ver e compreender o outro, algo que se torna impensável sem comunicação. É um conceito dinâmico, abrangente, relacional, valorativo e explicativo da realidade social, possuindo uma dimensão histórica e transformadora (Guareschi & Jovchelovitch, 1999).

Falar em representação social pode dizer respeito ao processo social que envolve comunicação e discurso na construção de significados e objetos sociais ou a atributos individuais, como estruturas de conhecimento, símbolos e afetos (Wagner, 1995). Assim sendo, o conceito de representação social é versátil e multifacetado. Para Jodelet (1989 citado por Mannoni, 1998)

“les représentations sociales doivent être étudiées en articulant éléments actifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les représentations et la réalité matérielle, sociale et idéelle sur laquelle elles ont à intervenir” (p. 46).

Como refere Lopes (2011), a cidadania está intimamente ligada aos conceitos de literacia, nomeadamente a mediática, reflexividade, participação e envolvimento cívico e que da relação que entre eles se estabelece depende a “afirmação do ser humano enquanto ser único e individual, mas também enquanto ser social, capaz de se (auto)pensar e de pensar e agir sobre o/no espaço público” (p.451).

Podemos assim dizer que o conceito de cidadania assume uma dimensão formal, que se concretiza num conjunto de direitos e deveres, e uma dimensão social que assenta na identidade e nas práticas.

Na atualidade, pode depreender-se que a perceção individual da realidade social, e do mundo em geral, é fortemente condicionada pelos meios de comunicação, ou seja, estes meios são responsáveis por imagens e modelos mentais que condicionam atitudes, comportamentos e ações, fruto de um imaginário coletivo.

Na construção da cidadania, a informação e a comunicação são processos indissociáveis e insubstituíveis, sendo as representações sociais tidas como formas de pensamento prático orientadas para a comunicação, a perceção e o domínio do meio social (Pardal et al., 2011, p.39). O exercício de cidadania ativa

envolve “comunicar para estabelecer relações, partilhar emoções e dividir sentimentos, agir sobre o próximo, confortar e confrontar a identidade” (Santos, 2010, p.201) individual e social (a das outras pessoas). Pode, portanto, dizer-se que a cidadania envolve interação social e participação na vida da comunidade.

As representações sociais de cidadania envolvem princípios e valores, como o respeito, a honestidade, a responsabilidade, o compromisso, os direitos e os deveres, cabendo aos cidadãos e às cidadãs executar e efetivar os pressupostos constitucionais (Fagundes, Zanella & Torres, 2012) que lhes permitem ler e interpretar o meio no qual se movem. Assim, as representações sociais que os cidadãos e as cidadãs detêm, têm como referência a sociedade e os grupos sociais aos quais pertencem e com os quais interagem (Pardal et al., 2011). Por seu turno, a cidadania, como prática social (Martins, 2009), permite a relação entre o cidadão e a cidadã e a sociedade à qual pertence e com a qual interage, pressupondo que as pessoas sejam formadas para intervir ativamente na tomada de decisões (Praia, Gil-Pérez & Vilches, 2007). Esta participação ativa permite promover e reforçar uma cultura democrática baseada na consciencialização e no compromisso em relação a valores fundamentais partilhados, onde se incluem os direitos humanos. Mais do que saber se as pessoas aprendem ou não, importa saber o que é que, em situações do quotidiano, os cidadãos e as cidadãs são capazes de usar.

### 3. Encruzilhadas: Inter-relações cidadania, *media* e questões de género

A escola é um dos espaços públicos privilegiados para educar para a cidadania, todavia, a preparação para o seu exercício não se aprende, apenas, nas salas de aula. Realce-se que a educação para a cidadania se opera em todos os espaços educativos de interação (Martins, 2009) e que os *media* devem inscrever-se como espaço público não só para a educação, mas, igualmente, para o exercício da cidadania (Rosa, 2009).

Verifica-se, atualmente, que a Escola não tem conseguido acompanhar a permanente evolução social e tecnológica da sociedade, tendo vindo a perder o lugar central de difusão de conhecimentos. Por outro lado, os meios de comunicação têm assumido um papel relevante enquanto fontes de informação. Os *media*, com as suas especificidades em termos de linguagens, de formas de comunicar e dos saberes que divulgam, constituem um novo ambiente educativo. É, pois, necessário refletir acerca das inter-relações que se podem estabelecer entre cidadania, processos de comunicação e *media*, entrelaçando o campo da comunicação com o da inclusão social.

Não importa apenas aceder aos *media*, importa compreender, de forma abrangente e intensa, as realidades que apresentam, as técnicas que utilizam para as construírem, as suas narrativas e os valores subjacentes (Manovich, 2001; Warnick, 2002).

Os *media* não são inocentes nem imparciais, são oficinas de representações, positivas e negativas cujo discurso é influente e que, como tal, deve ser usado na construção de uma cidadania culturalmente inclusiva. Os *media*, entre os quais os audiovisuais, têm evidenciado o seu potencial formativo e o seu poder de influência na sociedade.

É reconhecida a importância dos meios de comunicação como vetores essenciais para a transmissão e o desenvolvimento dos valores culturais, nomeadamente ao nível europeu<sup>6</sup>. Os *media* promovem o diálogo intercultural, fomentam um melhor conhecimento e compreensão das diversas culturas, sendo

---

<sup>6</sup> Conforme referido no programa MEDIA 2007: programa de apoio ao sector audiovisual europeu, disponível na Internet em [http://europa.eu/legislation\\_summaries/audiovisual\\_and\\_media/l24224a\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/l24224a_pt.htm), acedido em 2012-06-01.

como tal, relevante o papel por eles desempenhado não só na construção de uma identidade cultural europeia como na expressão da cidadania europeia. Pode então afirmar-se que ao investir nos *media*, enquanto tecnologias de informação e meios de comunicação, se está a contribuir para a consolidação quer da cultura quer da cidadania europeia.

Como qualquer processo de transformação social profunda, a expansão global das tecnologias de informação e comunicação é um fenómeno complexo e multifacetado (Bonder, 2008). Os *media* permitem, por um lado, a reprodução de uma ordem económica, política, cultural e de género (frequentemente marcado pela desigualdade) e por outro, são reconhecidos como importante atividade de lazer. A título de exemplo, Choi, Chung e Kim (2012) enfatizam o papel dos chamados Mundos Virtuais como um meio fundamental de socialização, entretenimento, e gerador de novos conhecimentos para o futuro.

Os *media* organizam a nossa visão do mundo, e como tal a sua função de construção do real e das identidades deve ser questionada, em relação dialética com outros fatores, pois, como já anteriormente se referiu, as identidades são instituídas culturalmente e estão fortemente vinculadas às práticas sociais.

Enfatiza-se novamente que, na atualidade, a aprendizagem de conhecimentos ultrapassa a educação formal, cabendo à própria escola a responsabilidade de estabelecer uma relação dialética e colaborativa com os *media*, inventando outras práticas educacionais e sociais em que ambos se interliguem (Bonder, 2008).

Neste espaço informal de educação, a comunicação que se estabelece entre os sujeitos, fruto das dinâmicas sociais do quotidiano, contribui para o processo de conquista de cidadania. Esta comunicação permite uma interação entre as pessoas e as manifestações culturais e informativas com que se depara. Ao promover a comunicação interpessoal, grupal e massiva, impulsiona-se o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos e atribui-se aos *media* papel relevante na educação para a cidadania, ao permitir partilha, colaboração e ação coletiva.

Então, edificar a cidadania é também um processo de comunicação.

Convém, contudo, realçar que embora a comunicação se constitua elemento indispensável à vida social, ela não é uma garantia automática da cidadania. Em qualquer modelo social, os ditos grupos de poder, podem, de alguma forma controlar os meios tecnológicos de transmissão de informações e dificultar o diálogo entre grupos sociais. Tais factos prendem-se com os pressupostos de que, regra geral, a comunicação e a interação entre os sujeitos, proporcionadas pela *internet*, pelas novas tecnologias e, sobretudo, pelas redes digitais de comunicação, permitem-lhes não só desenvolver o seu conhecimento, mas, também, relacionarem-se com a sociedade e com o próprio sistema dos *media*, adquirindo uma visão mais crítica, quer das técnicas, quer das tecnologias, quer das informações que recebem.

A comunicação é igualmente considerada como ferramenta de transformação social, pois, para além da informação partilhada, os sujeitos interpretam a realidade e atribuem-lhe sentido. Tanto os meios audiovisuais como os escritos configuram discursos que criam valores, atitudes e juízos, desempenhando um marcante papel na vida social, política e cultural, assumindo especial relevância no dia-a-dia dos cidadãos e das cidadãs em geral.

A educação para (e pelos) os *media* deve preparar as pessoas para um exercício responsável da cidadania, estimulando-os a respeitar a diversidade de opiniões, capacitando-as para uma participação ativa, de forma livre, na sociedade em geral, proporcionando-lhes uma melhor compreensão dessa mesma sociedade e da sua condição de cidadãos e cidadãs (Lopes, 2011; Martins, 2009; Reia-Baptista, 2011).

Se por um lado é consensual a importância da informação e da comunicação como elementos centrais das sociedades, por outro, não menos consensual é o reconhecimento das assimetrias em termos de acesso e utilização destes elementos por parte de cidadãos e cidadãs. Importa não só promover o acesso à informação e à comunicação como capacitar as pessoas para que elas consigam controlar, filtrar e usar esses mesmos elementos, de forma crítica e autónoma.

Os discursos difundidos pelos *media* acionam poderosos efeitos de verdade

que, de algum modo, podem contribuir de forma decisiva para a construção da(s) identidade(s) dos sujeitos.

No plano da teoria e das práticas sociais, o género surge como território de produção de sentidos disputado em múltiplos espaços (Choi, Chung & Kim, 2012; Januário & Cascais, 2012; Muñoz & García, 2008). À semelhança da sexualidade, o género é uma construção social, específica de uma dada cultura e, como tal, varia no espaço e no tempo. Pode, por isso, dizer-se que género é uma construção sociocultural e histórica e que as identidades de género são múltiplas. De acordo com a sociedade e a época em análise, quando se fala em género têm-se em consideração os atributos sociais, os papéis, os deveres, as tarefas, as funções, as responsabilidades, os poderes, as expectativas e as necessidades que socialmente se relacionam com o facto de ser homem ou ser mulher.

Desde o início da difusão massiva da chamada nova tecnologia de informação e comunicação, que se estabelece uma estreita parceria entre essas ferramentas, incluindo os meios de comunicação e os/as jovens (Bonder, 2008). Partindo da perspetiva sociocultural, é necessário aprofundar as discussões em torno das representações sociais sobretudo dos e das jovens e da forma como estas são veiculadas pelos *media*, especialmente no que se refere às questões de género e possíveis consequências na construção das identidades juvenis (Januário & Cascais, 2012; Muñoz & Garcia, 2008).

Logo, entende-se como sendo essencial a promoção de práticas educativas que incluam uma perspetiva crítica de género, de forma a derrubar possíveis estereótipos e estigmas sociais que, no quotidiano, condicionam e multiplicam a exclusão social.

O diálogo entre comunicação e género implica não só reforçar o olhar crítico em relação aos modos hegemónicos veiculados pelos meios de comunicação, mas também adequar o olhar sobre as práticas nos espaços de educação e formação. Importa conhecer, entre todas as ferramentas atualmente disponíveis, quais as que os alunos utilizam e quais as que têm potencial para uso em sala de aula (Berk, 2009). Aqui se inscrevem os *media* e, em particular os audiovisuais, cujos componentes visuais e verbais podem motivar os alunos e as alunas,

promover uma aprendizagem mais profunda, estimular o fluxo de ideias, proporcionar uma oportunidade para a liberdade de expressão, entre outros (Berk, 2009).

Uma análise cuidada do conteúdo dos *media*, pode ajudar a entender como são retratadas, na sociedade e para as pessoas, as mudanças sociais que nela se operam (Januário & Cascais, 2012), pois o discurso por eles veiculado estabelece uma ligação entre os acontecimentos sociais, as tendências, os anseios, as expectativas e os padrões de comportamento a ser seguidos pelos recetores (Januário & Cascais, 2012), alimentando artefactos e conteúdos fortemente marcados por concepções de género e sexualidade (Teixeira et al., 2010).

Antes de construir um argumento decisivo ou procurar algum tipo de “remate” para estas notas sobre cidadania e *media*, parece mais promissor assumir a impossibilidade de concluir. Na atualidade, os *media*, como tantas outras ferramentas, multiplicam representações sociais de cidadania e de género(s). Por toda a parte (e também nos *media*) proliferam possibilidades de sujeitos, de práticas e, como seria de se esperar, proliferam questões, cujas respostas se vão (re)construindo à medida que os olhares se cruzam.

#### 4. Didática e desenvolvimento curricular: espreitar a cidadania no currículo

Audigier (2000) defende que a cidadania, não sendo um conteúdo escolar, deve ser uma finalidade essencial das políticas educativas, pois

“If the school is to educate people to democratic citizenship, it must constantly ensure that the ways in which it operates are not contrary to human rights. It is not a matter of turning the school into a permanent forum, but rather of introducing structures, as has been done in a number of places, for dialogue, exchange, regulation and participation” (p. 26).

A escola constitui-se como um espaço cientificamente preparado para desenvolver a educação para a cidadania, podendo adotar um carácter transversal, passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, tendo em conta as dimensões do currículo (formal e oculto), concretizar-se em atividades de complemento curricular (projetos, clubes, entre outros), assumir uma forma transdisciplinar ou ser mesmo objeto de tratamento disciplinar<sup>7</sup>. Entenda-se aqui currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (Artigo 2º, Decreto-Lei n.º 139/2012).

Mais recentemente foi aprovado, pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que é considerado como um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p.15484).

Ao incluir preocupações transversais à sociedade, como a igualdade de género<sup>8</sup>, os direitos humanos, o ambiente/desenvolvimento sustentável, a defesa,

---

<sup>7</sup> À data, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho conferia às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma, nos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

<sup>8</sup> A igualdade de género (objetivo 5 de desenvolvimento sustentável) é prioridade da UNESCO. Esta organização defende a integração das questões da igualdade de género na educação em todos os níveis de ensino, em todos os cenários (educação formal, não formal e informal) e em todas as áreas de intervenção. Texto disponível em <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/educacao-das-mulheres-e-das-criancas>, consultado em 2017-07-10.

a paz, o voluntariado, a saúde e a sexualidade, os *media*, entre outras, a sua inserção no currículo requer uma abordagem transversal. Ao ser considerada como componente transversal ao currículo, autentica-se que a cidadania se aprende, implicando aquisição de conhecimentos e de competências visando o seu pleno exercício (Vieira et al., 2010). Ribeiro, Neves e Menezes (2014) preconizam que “o currículo escolar necessita de projetar uma educação para a cidadania transformada para a transformação dos/as jovens” (p.26). O olhar atento destes autores ao Decreto-Lei n.º 139/2012 permitiu-lhes detetar um certo esbatimento da centralidade da educação para a cidadania, remetendo-a para uma pretensa presença no currículo. Como tal, defendem

“uma educação para a cidadania: i) com peso curricular, mas não disciplinar, ii) feita a partir da escola, mas não necessariamente dentro da escola e em moldes escolarizados, iii) que valorize a dimensão da prática – prática, essa, protagonizada pelos próprios jovens, iv) e que deixe em aberto a possibilidade de um modelo de cidadão informado das expectativas do que é ser um bom cidadão, mas que se sente livre para desenvolver e viver sua própria cidadania.” (Ribeiro et al., 2014, p.27)

Martins (2010) fala-nos da educação sobre a cidadania, centrada no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos curriculares e não curriculares que possibilitem o conhecimento, a compreensão e o funcionamento de estruturas sociais; da educação pela cidadania, relativa à aprendizagem ativa e participativa do indivíduo na escola e na comunidade; e da educação para a cidadania como processo educativo que visa dotar o indivíduo de saberes cívicos e morais, para exercer a cidadania de forma ativa e responsável, autonomamente e em interdependência com a comunidade.

Atualmente, tendo em conta a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), a abordagem curricular da Educação para a Cidadania far-se-á ao nível de cada turma e ao nível global da escola<sup>9</sup>, na componente de Cidadania e Desenvolvimento, visando

---

<sup>9</sup> Ao nível da turma, a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento é Integrada transversalmente, na Educação Pré-escolar e no 1.º ciclo do Ensino Básico; constitui disciplina autónoma – Cidadania e Desenvolvimento, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico; e nos cursos de educação e formação de jovens de nível básico e no ensino secundário, é desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação constantes nas matrizes curriculares-base (ENEC, 2017, p.9). Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, pode

“contribuir para o desenvolvimento de atitudes e comportamentos, de diálogo e no respeito pelos outros, alicerçando modos de estar em sociedade que tenham como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.” (MEC, 2017, p.6<sup>10</sup>)

A cidadania concretiza-se através de experiências de vida, ao longo de um percurso educativo, num processo permanente de aprendizagens escolares e extraescolares, devendo ser assumida como tema organizador de todo o currículo e apresentar situações que evidenciem os problemas de vida em sociedade. A título de exemplo, refira-se que os papéis sociais e sexuais e as atitudes em relação a muitos aspetos da vida são aprendidos na escola em consequência do trabalho nela desenvolvido, sem que estes tenham sido incluídos de forma consciente no plano de trabalho pelos responsáveis pela organização escolar (Machado & Gonçalves, 1999). Todavia, o género e as disparidades e desigualdades a ele associadas são, assumidamente, preocupações mundiais no que concerne aos direitos humanos, devendo a escola habilitar crianças e jovens a agir e a corresponsabilizar-se na construção de um mundo mais equitativo, mais livre e mais solidário (Vieira et al., 2010).

O currículo é um constructo fundamental na afirmação e confirmação de identidades e diferenças, podendo, a título de exemplo, as interações pessoais, as atividades das aulas e as extracurriculares propostas pela escola, a linguagem usada, os manuais escolares, os materiais educativos, reforçar, de forma não planeada ou intencional, os estereótipos de género (Vieira et al., 2010). Saavedra (2005) é perentória em afirmar que os currículos formal e informal desempenham papel crucial na construção da/s identidade/s de género.

O currículo indica o que deve ser aprendido e não porque o deve ser (Machado & Gonçalves, 1999) e o que este destaca ou silencia circunscreve-se a uma determinada época, assegurando a manutenção de determinadas ideologias e regimes sociais (Vieira et al., 2010). Para que o indivíduo construa

---

funcionar numa organização semestral, anual ou outra, salvaguardando a possibilidade de a escola poder gerir a sua distribuição ao longo do ano com flexibilidade, possibilitando a realização de projetos interdisciplinares. Globalmente em projetos de escola (toda a escolaridade).

<sup>10</sup> Cidadania e Desenvolvimento- Ensino Básico e Ensino Secundário. Documento de trabalho- Escolas do PAFC, disponível na internet em [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/cidadania_e_desenvolvimento.pdf), consultado em 01-07-2018.

conhecimento tem de ser capaz de analisar criticamente a realidade, confrontando-se na atualidade com saberes e informação “mais vastos, mutáveis e acessíveis por múltiplas vias” (Vieira et al., 2010, p. 51). As experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola, que não se reduzem à dimensão dos saberes (Cardona, Piscalho & Uva, 2011), resultam de uma planificação do ensino (Machado & Gonçalves, 1999) que deve ter em conta o modo como os indivíduos se desenvolvem e aprendem e a melhor forma de organizar oportunidades de aprendizagem de melhor qualidade para todos (Cardona, Piscalho & Uva, 2011).

A sociedade atual caracteriza-se por uma crescente diversidade e multiculturalidade (Roldão, 2005). A interação entre o/a aluno/a e as condições exteriores do ambiente a que pode reagir deve fomentar a aprendizagem e o conhecimento de si e do outro. A construção de uma identidade própria, suportada pela (re)construção intrapessoal de conhecimento, resulta das relações interpessoais que se cruzam, entrelaçando, as histórias de vida pessoal e social.

Educar é ensinar, “é ajudar a integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão da totalidade” (Moran, 2007, p.12) e implica ver a educação como um processo colaborativo de permanente aprendizagem que envolva todos os agentes educativos (Moran, 2007).

O conhecimento de si e do outro interpenetra-se com as questões de género e da cidadania, que precisam ser parte integrante do desenvolvimento curricular desde os primeiros anos de escolaridade (Cardona, Piscalho & Uva, 2011), envolvendo pessoas, procedimentos e participação. A alteridade proporciona o exercício da cidadania.

Sabendo que o desenvolvimento do currículo é um processo interpessoal, político, social, colaborativo e participativo (Machado & Gonçalves, 1999) e que as questões referentes à promoção de uma maior igualdade de género nem sempre surgem de forma explícita, urge desenvolver ações pedagógicas que articulem positiva e democraticamente as questões curriculares de género e cidadania (Cardona, Piscalho & Uva, 2011, p. 51).

## **5. Olhares cruzados: Videoclipes, representações e (des)igualdade de gênero**

O videoclipe, filme curto em suporte digital, materializa a música e é uma forma de fazer com que a mensagem seja veiculada através dela e tem vindo a mostrar ser o gênero audiovisual que melhor se adapta aos diferentes meios (Cunha, 2009). Lança modas, induzindo o/a espectador/a a vestir-se, agir, consumir produtos e adotar o estilo da sua banda ou cantor preferido (Sussi et al., 2007; Pereira, 2016).

O videoclipe funciona como uma ilustração de uma canção, algo que se ouve, se vê e se lê, transmitindo mensagens que condicionam e desenvolvem atitudes, (re)criam representações e estereótipos (Mozdzenski, 2012).

Um videoclipe reúne música, letra e imagem, produzindo uma linguagem e sentido próprios, fruto da convergência de múltiplos elementos (montagem, ritmo, efeitos especiais – quer visuais quer sonoros -, iconografia, grafismo e movimentos da câmara) (Sussi et al., 2007). A imagem comunica, pois, “embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece” (Joly, 2002, p.13), permitindo projetar uma dada realidade.

Moran (2007) defende que imagem, palavra (letra) e música se integram dentro de um contexto comunicacional afetivo e de impacto emocional, pois

“(a) linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica” (p.39).

O videoclipe explora diferentes expressões artísticas, nomeadamente a performance, onde o movimento corporal assume papel relevante na interpretação musical.

Os videoclipes são produtos mediáticos muito utilizados por adolescentes e jovens, “espectadores assíduos, sujeitos a uma ótica de consumo e, por isso, com grande passividade perante as mensagens divulgadas (...) que, em cada

momento que passa, se tornam mais atrativas e mais apelativas (Pereira, 2016, p.319). Como tal, o discurso veiculado pelos videoclipes requer uma análise cuidada, crítica, caso contrário estes tornam-se banais e sem importância na sua formação (Pereira, 2016).

Os videoclipes, além de publicitarem a música, o/a artista ou banda, influenciam e refletem grande parte da cultura jovem. Muitos videoclipes estão impregnados de conteúdo sexual, em que

“A females’ body is often used as decorative props or trophies to illustrate masculine sexual desire or his power over a sexual situation. Female artists and women in male artist music videos portray different sexual fantasy, which are often stereotypes of a women’s role (...)  
Musical artists such as Jay-Z, Lil Wayne, Drake, and T.I express themselves in music videos as strong and wealthy, and their image is consistent throughout each video. Yet female artists adopt roles and wear hyper sexualized costumes, giving the impression that they can be anything desired or anyone in a fantasy.” (Alfonseca, 2010, pp.5-6)

À semelhança dos restantes *media*, os videoclipes produzem um currículo cultural que difunde valores, regula condutas, (re)produz identidades e legitima formas de feminilidade<sup>11</sup> e de masculinidade<sup>12</sup>, gera novas práticas sociais e formas de comunicar que afetam a identidade dos e das jovens (Teixeira et al., 2010). Ao educar para a cidadania, cabe à escola proporcionar ferramentas de análise crítica do discurso veiculado pelos *media*, de forma a desconstruir possíveis estratégias de manipulação, capacitando os e as jovens para uma avaliação crítica do seu conteúdo e a formulação de opiniões (CCE, 2009).

As representações que se formam na sociedade, têm consequências diretas no comportamento, atitudes e modos de agir, pois o conhecimento individualmente construído informa e orienta os membros de um grupo social, num determinado período de tempo e espaço (Moscovici, 2003).

Para Abric (2000), às representações sociais associam-se quatro funções: a do saber, na medida em que permitem compreender a realidade, facilitando a comunicação; a identitária, interferindo na definição pessoal do Eu e protegendo a especificidade dos grupos; a de orientação, direcionando os comportamentos, as

<sup>11</sup> Segundo Pinto et al. (2010) feminilidade ou feminidade “envolve os valores femininos e as normas que a sociedade atribui ao comportamento das mulheres” (p. 327).

<sup>12</sup> Diz respeito aos valores e normas atribuídos ao comportamento dos homens, numa dada sociedade (Pinto et al., 2010).

práticas sociais, adequando-os às várias situações, selecionando e filtrando informações; a justificadora, ao permitir explicar e fundamentar os comportamentos e tomadas de decisão dos indivíduos.

### 5.1. (Re)tratos de amor

Tendo em conta que retrato<sup>13</sup> diz respeito à descrição ou reprodução exata de alguma coisa e o trato<sup>14</sup> se refere ao ato ou efeito de tratar, ao tratamento ou procedimento, dando tratos à imaginação, buscam-se (re)tratos de amor no discurso veiculado pelos *media*.

A sexualidade envolve emoções, sentimentos e paixões, isto é, comporta afetos (Carvalho et. al., 2017)<sup>15</sup>. Ao implementar projetos que apostem no desenvolvimento de competências pessoais e sociais é, de igual modo, relevante enfatizar o reconhecimento da importância dos sentimentos e da afetividade na vivência da sexualidade. A mera transmissão de informação não deve ser prioritária. É fundamental valorizar a sexualidade e a afetividade entre os e as jovens no desenvolvimento pessoal, desenvolver competências que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade, melhorar os relacionamentos afetivo-sexuais, reduzindo possíveis consequências negativas de comportamentos de risco, estimular as capacidades de ouvir, destacar informação pertinente, negociar, respeitar e aceitar o outro e as diferentes orientações sexuais e de tomar decisões (Lei 60/2009). Assim sendo, um bom projeto de educação sexual e afetiva deve centrar-se no presente e ensinar as crianças e jovens a relacionar-se com o seu corpo e com os corpos das outras pessoas (Restrepo, 2004). Trabalhar os afetos na escola pode ainda constituir-se como forma de promover o sucesso escolar dos/as alunos/as, pois como é mencionado no Referencial de Educação para a Saúde “Cuidar dos afetos na escola assume uma importância significativa pois, depende das ligações afetivas, positivas ou negativas, uma melhor ou pior aprendizagem, relações interpessoais mais ou

---

<sup>13</sup> retrato in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-07-31 00:40:51]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/retrato>

<sup>14</sup> trato in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-07-31 00:42:12]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/trato>

<sup>15</sup> Referencial de Educação para a Saúde

menos satisfatórias e em consequência atitudes e comportamentos mais ou menos positivos.” (Carvalho et al., 2017, p.73).

Aprender a conhecer, escutar, dialogar e respeitar o outro, são, igualmente, exigências da democracia. Ao aprender a olhar e a descodificar o discurso veiculado pelos videoclipes promover-se-á, certamente, o desenvolvimento destas capacidades.

Estudos americanos revelam que mais de 90% das canções têm como tema o amor (Marazziti, 2011). Muitas das canções populares, inspiradoras de sentimentos da população e que norteiam o seu comportamento sexual e afetivo, estão carregadas de expressões poéticas e passionais (Restrepo, 2004). Já os Gregos antigos utilizavam as palavras “phília”, “eros” e “agápe” para distinguir as relações afetivas. Ao termo “phília” associava-se uma relação baseada fundamentalmente na amizade, a “eros” a paixão amorosa e a “agápe” o afeto paternal, e o afeto entre sexos (Marazziti, 2011). A afetividade constitui uma das dimensões sociais e o amor é uma expressão específica dessa dimensão (Torres, 1987, 2004).

Atualmente, este tema invade os *media* e atravessa culturas, infiltrando-se nas mais diversas sociedades, nomeadamente as orientais, onde a centralidade afetiva na relação homem-mulher só, muito recentemente, foi adquirida (Marazziti, 2011).

Ao descodificar aspetos relativos à comunicação não-verbal (postura, expressão facial, aparência física, entre outros) importa que os e as jovens percecionem que o amor, enquanto fenómeno socialmente construído (Beall & Sternberg, 1995), tem significados e funções diferentes. As significações que cada um/a lhe irá atribuir dependem, entre outros, dos contextos histórico, temporal e cultural subjacentes à forma como organizam o conceito. A linguagem não verbal é essencial na interação entre duas pessoas, pois, apesar de haver fenómenos que se observam diretamente, as relações que se estabelecem não são imediatamente observáveis. E, as crenças culturais sobre o amor condicionam, amiúde, as experiências de amor e as interpretações dessas mesmas experiências (Sternberg, 1995).

As expectativas, comportamentos, funções e papéis relativos ao amor e à intimidade são condicionados pelas relações sociais de género. Não sendo fácil abandonar e transpor tais relações, constroem-se visões estereotipadas do amor e da intimidade, impondo aos homens e mulheres espaços diferenciados, e valorizam-se assimetrias entre os sexos. Por influência da cultura, são inúmeros os aspetos das relações que permanecem ocultos (Guerra, 2006).

Sem a afetividade e a sexualidade, não se consegue compreender na sua totalidade a realidade social. O amor cria novos laços com contornos específicos nos diferentes contextos sociais e históricos (Torres, 2004). Importa, assim, educar para alcançar o conhecimento e a aceitação de cada um e do(s) outro(s), vivenciar de forma plena as emoções, desenvolver competências sociais, conhecer e desenvolver de forma saudável e equilibrada a sexualidade (Guerra, 2006).

Os papéis de género associados aos ideais de romantismo conduzem a diferentes manifestações de intimidade e cada cultura tem a sua forma peculiar de viver e exprimir os sentimentos (Guerra, 2006). Aos homens são proibidos altos níveis de expressão emocional (Hernandez & Oliveira, 2003), sendo as qualidades expressivas do amor e da intimidade preocupações das mulheres, esperando-se que estas sejam mais românticas (Neves, 2007). Ao longo do tempo, foi transmitido aos homens que as emoções devem ser controladas e que as não podem expor livremente, sob pena de a sua virilidade ser posta em causa (Guerra, 2006). Assim, regra geral, os homens agem antecipadamente na iniciação de relações e as mulheres assumem papéis reativos, aceitando ou recusando as investidas masculinas (Neves, 2007).

Neste contexto, também a noção de amor continua a ser delimitada pelas questões de género e pelas práticas de poder instituídas, atribuindo atitudes diferenciadas a homens e mulheres. As relações sociais de género cimentam hierarquias, sendo autoridade, poder, controlo e eficácia, atributos masculinos e vulnerabilidade, sensibilidade, subordinação e dependência predicados femininos. Contudo, Bordieu (1998 citado por Torres, 2004) defende que é possível que o amor tenha o poder de suspender a dominação masculina.

Se, por um lado, como refere Marazziti (2011) o amor é um organismo vivo, com etapas e épocas de desenvolvimento, que precisa ser alimentado e nutrido, envolvendo o ser humano na sua globalidade psicológica e biológica, por outro, ele é entendido como uma construção social uma vez que permite edificar novas relações sociais (Neves, 2007). A dimensão afetiva, integrante da relação ou interação com outros, opera em todos os domínios da vida social - família, contexto de trabalho, lazer - e a afetividade constitui-se como um dos elementos mais marcantes da construção das identidades tanto individuais como coletivas (Torres, 1987).

Rubin (1970) distingue gostar de amar. O autor defende que gostar de alguém envolve respeito, ou seja, admiração e consideração em relação às qualidades ou ações da outra pessoa, e afeição ao outro; amar implica querer ligar-se motivacional e afetivamente, desejar alguém, sem que de tal proximidade resulte admiração social.

No dicionário da língua portuguesa<sup>16</sup>, o amor é um sentimento de afeto, que predetermina desejar bem a alguém, extrema dedicação, apego, atração, paixão, adoração, veneração, devoção. Para Marazziti (2011), o amor é algo mais articulado e complexo, “é um sistema integrado ou biopsicossocial (...) e serve para promover a aproximação entre dois indivíduos com o objectivo de favorecer a reprodução da espécie, mas também a sensação de segurança, a alegria e o bem-estar” (p. 19). Para Rios (2008) o amor é um espaço de encontros e desencontros, de expectativas e de anseios. O amor não é um objeto, nem um mecanismo preciso, é uma entidade dinâmica que nunca flui igual a si mesma, conquanto, mantém sempre a sua identidade (Marazziti, 2011). O amor é uma ação, é uma atividade e não um afeto passivo, é a prática de uma aptidão humana que só pode ter lugar em liberdade (Fromm, 2002).

A atração, que pode dar origem à paixão, e a afeição conduzem ao amor. Quanto à atração e à paixão, embora presentes em todas as civilizações e épocas, são amplamente influenciadas pelas especificidades culturais da sociedade. A atração surge de forma espontânea e involuntária, é a experiência

---

<sup>16</sup> amor in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2016. [consult. 2016-07-07 22:17:26]. Disponível na Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/amor>.

mais caótica e menos sujeita a regras, mais imprevisível e mais ilógica; é uma característica humana e orienta-se para o futuro (Marazziti, 2011). Quanto ao afeto, está-lhe associado a sensação de partilha (Fisher, 1992), sendo pouco provável que exista amor sem partilha (Marazziti, 2011).

É o cérebro que determina a atração, mas todos os sentidos estão envolvidos. Os olhos procuram padrões de beleza, sinais de juventude, fertilidade e boa saúde; o nariz é capaz de captar sinais químicos naturais e o odor pode influenciar, entre outras, as emoções e a escolha do/a parceiro/a (Pinto, 2010); os ouvidos captam sons, preferindo os homens mulheres com vozes finas, sussurradas e melódicas, ao passo que as mulheres elegem vozes graves, uniformes, que sugerem um maior tamanho corporal. A atração dita primitiva (Pinto, 2010) leva a que os homens assumam a sua preferência por mulheres com mamas grandes, cintura vincada e ancas largas, características associadas à fertilidade, e as mulheres elejam nos homens características associadas à força e ao poder, como ombros largos e musculosos. Ansiedade e euforia, alterações no estado de espírito evidenciadas perante alguém tido como sexualmente atraente, devem-se às mudanças químicas que se operam no cérebro (Pinto, 2010).

Mas também podemos sentir-nos atraídos pelos sentimentos que essa pessoa nos desperta e a atração aproxima as pessoas. São inúmeros os fatores, biológicos, culturais, circunstanciais, de personalidade, entre outros, que nos levam a sentirmo-nos atraídos por alguém (Pinto, 2010).

Tendo em conta Sternberg (1988), o amor tem três componentes principais: a intimidade, a paixão e o compromisso. A intimidade está associada à proximidade e à confiança, a paixão aos impulsos que levam à atração física e o compromisso ao desejo de levar avante a relação afetiva.

Uma vez que a palavra amor cumpre diferentes desígnios e acarreta diferentes significados, é chegado o momento de nos questionarmos sobre quantos tipos de amor existem. Vários foram os autores que abordaram a temática. Assim, segundo Sternberg (1988) e de acordo com a combinação entre os três componentes por ele mencionados, podemos falar de não amor, prazer, arrebatamento, amor vazio, amor romântico, amor-amizade, amor fugaz, amor

completo. Na ausência dos três componentes do amor, temos o não amor, ou simplesmente as chamadas interações casuais. Ao prazer está associada a intimidade, ao arrebatamento a paixão e ao amor vazio o compromisso. Quando à intimidade se associa a paixão estamos perante o amor romântico. Ao amor-amizade associam-se a intimidade e o compromisso. No amor fugaz, além do compromisso surge a paixão. A conjugação dos três componentes permite vivenciar o amor completo.

No entender de Lee (1973) e Toronto (1977 citado por Marazziti, 2011) o amor, centrado na forma como é vivenciado, subdivide-se em seis estilos distintos:

- *Eros* ou amor erótico, associado ao prazer físico;
- *Storge* ou amor companheiro, associado ao desenvolvimento de afeto, de amizade e de um profundo compromisso;
- *Ludus*, prazer ou amor lúdico, um amor permissivo e pluralista;
- *Pragma*, amor lógico e prático, que valoriza os interesses comuns e a compatibilidade dos intervenientes;
- *Mania*, amor dependente, possessivo e obsessivo;
- *Ágape* ou amor altruísta, respeitoso, delicado e desinteressado, que se guia mais pela razão que pela emoção.

Na sua teoria “As cores do amor”, Lee (1973) considera que o amor é aprendido e que os estilos de amor refletem a diversidade humana nas maneiras de amar. À semelhança das cores, *eros*, *storge* e *ludus*, como estilos principais ou primários, e *mania*, *pragma* e *agape*, como estilos secundários de amor, por resultarem da mistura entre os primeiros. As experiências de vida de uma pessoa podem determinar mudanças no estilo preferencial do indivíduo.

Hatfield (1988) refere dois tipos de amor, o apaixonado e o companheiro. Ao primeiro associa um estado de profundo desejo de união com o outro e ao segundo o marcado anseio de partilha e conhecimento do/a parceiro/a.

Já Gomes (2004) fala-nos da paixão ou amor romântico, do amor físico e do amor afeição. Para este autor, o amor romântico e o amor físico são mais

intensos e mais passageiros, enquanto o amor afeição é menos intenso, mas mais duradouro.

Helen Fisher (2004) considera três formas de vínculo amoroso:

- amor romântico que, de forma obsessiva, dependente e eufórica, e com grande investimento em tempo e energia, orienta as estratégias sedutoras para um indivíduo de cada vez; enaltece e atribuiu ao objeto amoroso virtudes únicas; envolve sentimentos de posse e ciúme (assumido como o “alimento do amor”) (Capellanus citado por Fisher 2004); quando a paixão é correspondida é encarado como uma abençoada dependência, caso contrário é tido como uma privação destrutiva;

- luxúria ou amor físico que, sem que haja uma escolha precisa, leva à procura de uma relação sexual;

- e afeição, o sentimento de tranquilidade, bem-estar e segurança que perdura no tempo.

Fisher (2004) propõe três fases para o amor. A primeira, desencadeada pelas hormonas sexuais, é a fase do desejo; a segunda corresponde à fase da atração, do enamoramento ou da paixão e a terceira a da ligação ou do amor sóbrio.

Berscheid (2010) centra-se nos laços afetivos através dos quais se deseja intimidade e conexão, gerando sentimentos de amor, segurança e bem-estar alcançados com a responsabilidade do outro (amor vinculação). Apresenta-nos o amor romântico (paixão, *eros*, aditivo, viciante e obsessivo) como sendo a ligação entre duas pessoas, caracterizada pelo cuidado recíproco, marcado por uma forte componente sexual, expressa em paixão e desejo. A forma vital, com que se iniciam as relações românticas, corresponde ao amor companheiro, *storge*, amizade ou gostar imenso. Trata-se de amor baseado na amizade e no companheirismo na concretização de atividades comuns, intensificando os sentimentos de amor na experiência romântica. O quarto tipo de amor referenciado, amor compaixão, altruísta ou *ágape*, está associado a relações entre parceiros mais velhos, no qual o suporte social e o apoio mútuo são componentes essenciais na promoção do bem-estar do outro.

Independentemente da tipologia, a percepção tida sobre o amor e a intimidade depende das significações históricas e culturais, do espaço e do tempo onde o fenómeno vivenciado tem lugar. Daqui se depreende que a interpretação e a forma como cada um vivencia o amor podem ser influenciadas pelo contexto social. Além de conceito multidimensional, o amor é um produto social e discursivo (Neves, 2007). Amar alguém implica predisposição para pensar, sentir e comportar-se de um determinado modo relativamente a essa pessoa (Bystronski, 1995). Quando alguém se envolve romanticamente, a satisfação em vivenciar o relacionamento com a pessoa escolhida tem repercussões na qualidade desse relacionamento (Bystronski, 1995). Esta avaliação, subjetiva, tem em conta as expectativas e os desejos em relação à pessoa amada.

O amor romântico é o mais cobiçado, enaltecido e, também, o mais estudado.

O amor romântico alicerça relações de poder estatutariamente desiguais entre os homens e as mulheres, por a ele se associarem concepções de poder desniveladas e legitimadoras de ações que visam garantir a continuidade do sistema patriarcal (Neves, 2007). O amor romântico implica, por parte das mulheres, uma entrega total e uma renúncia pessoal, um esquecimento delas próprias, incentivando comportamentos de dependência e submissão aos homens (Fiol, 2008). Tradicionalmente, as mulheres são educadas para desempenhar os papéis de esposa e mãe, não descurando os cuidados com o aspeto físico e a manutenção da beleza, a capacidade de seduzir para atrair e manter a atenção dos homens (Garcia, 2011 citado por Leitão, 2013; Nogueiras, 2005 citado por Fiol, 2008).

Embora, atualmente, o amor tenha sido colocado no centro da nossa vida afetiva, à semelhança do passado, as relações permanecem identicamente problemáticas, conquanto menos dependentes dos “vínculos impostos pelos papéis culturais atribuídos aos dois sexos” (Marazziti, 2011, p. 15).

Acresce-se que em inúmeras circunstâncias do quotidiano nos deparamos com situações em que a troca de parceiros amorosos é frequente, o que nos leva

a crer que se confunde constantemente o amor com outras experiências de vida, emoções e sentimentos (Bauman, 2004).

Os sentimentos são parte integrante das relações interpessoais e podem assumir-se de forma positiva ou negativa. Regra geral, as relações íntimas e amorosas funcionam como refúgio, ou seja, lugar de procura de estabilidade, de diálogo interpessoal, de reconhecimento e de gratificação (Torres, 2004).

Importa ainda realçar que a adolescência é uma etapa decisiva para configurar a sexualidade e o mundo afetivo, partes essenciais de cada indivíduo. Esta é uma etapa de desenvolvimento das componentes de socialização sexual: o desenvolvimento de uma preferência de objeto sexual, o desenvolvimento da identidade de género e o desenvolvimento de papéis sexuais (Tavares et al., 2007). A socialização sexual possibilita “adquirir o conhecimento, as competências e as atitudes que permitam ao próprio inserir-se sexualmente numa cultura” (Tavares et al., 2007, p. 77).

Os/as adolescentes parecem demonstrar maior interesse por questões relacionadas com a sexualidade, porém aparentam ter dificuldades em comunicar e em admitir os conhecimentos que possuem (Tavares et al., 2007). Uma vez que as informações às quais os/as jovens acedem estão impregnadas de estereótipos e crenças religiosas rigorosas, as estratégias a implementar devem garantir rigor e veracidade, evitando atitudes erradas, sentimentos de angústia e comportamentos negativos (Guerra, 2006). Porém, parafraseando Guerra (2006), nas escolas abordam-se preferencialmente conhecimentos e, salvo raras exceções, os sentimentos não se questionam nem se analisam, ou seja, não se cultivam emoções.

Mas é preciso promover o desenvolvimento integral dos/das jovens, ajudá-los a gostar de si próprios e a estabelecer boas relações com os outros. Aceitar a identidade de cada um, o corpo, a origem, reconhecer as próprias emoções e as dos outros, é fundamental na comunicação com os outros. Os e as adolescentes, sobretudo as raparigas, vivem ansiosamente a aceitação de si próprios/as e comparam-se frequentemente com os/as outros/as, muitas vezes de forma inadequada e injusta e raramente exprimem os seus sentimentos e explanam

receios. É na adolescência que se começam a formar as relações extrafamiliares, do grupo de pares e de namoro. É nesta fase que os/as jovens tentam conquistar mais autonomia psicológica e emocional e definir a sua identidade, construindo a sua personalidade (Guerra, 2006), fruto do aumento da sua capacidade de refletir sobre os seus próprios sentimentos e pensamentos (Beato, 2008).

Na escola, de acordo com os padrões culturais vigentes, vai-se aprendendo a ser homem e mulher. Todavia, a massificação dos alunos dificulta as relações pessoais, o atender à diversidade e a adequação das atividades educativas às características, às necessidades e às exigências de cada aluno/a (Guerra, 2006).

## **5.2. (Re)tratos de violência nas relações afetivas**

No seio das relações interpessoais existem, inúmeras vezes, problemas que envolvem agressões físicas, sexuais e/ou emocional/psicológica, configurando-se como atos de violência. Os atos violentos, englobam um conjunto de comportamentos reprováveis, assumindo-se a violência como uma transgressão aos sistemas de normas e valores e uma questão de Direitos Humanos e de Cidadania (Perdigão, Menezes, Almeida, Machado & Prazeres, 2014). A violência, enquanto violação de normas e valores estabelecidos de acordo com as regras de uma determinada sociedade, é um conceito dinâmico e variável no tempo e no espaço (Borges, 2011; Lisboa, Barroso, Patrício & Leandro, 2009). Dizer que o fenómeno da violência é cultural equivale a concebê-la como um objeto social que origina representações diversas. A violência é um dos principais problemas mundiais de saúde pública (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano, 2002).

(Re)tratar a violência implica identificar os maus tratos infligidos às vítimas, desconstruir mitos e preconceitos. A interpretação dos atos violentos depende das características de quem os observa e, tendencialmente, a violência somente é reconhecida em situações marcadas pela existência de agressão física (arranhar, esbofetear, empurrar, morder, sufocar). A intimidação, a coação, a coerção, o assédio, o controlo e a negligência, comportamentos menos evidentes, ou ainda, o suicídio, os comportamentos parasuicidários e a automutilação, são menos aduzidos enquanto formas de agressão. Os três últimos comportamentos

referidos, conferem situações de violência autodirigida e aos restantes associa-se, regra geral, violência interpessoal (Perdigão et al., 2014, 2016). Refira-se, ainda que a maneira como cada pessoa interpreta os atos violentos depende da perceção que detém da realidade envolvente, ou seja, das representações que elaborou relativamente ao fenómeno da violência (Machado, 2010).

Com vista a ajudar a interpretar o fenómeno da violência e a qualificar um ato enquanto violência, convém distinguir os conceitos de agressividade e violência. Assim, a agressividade é uma característica pertencente à espécie humana, repleta de motivações biológicas (pulsionais), singular; é um traço da personalidade que pode ter várias formas de expressão. Bem gerida (assertividade) permite expressar, de forma direta, as necessidades ou preferências, emoções e opiniões, com base no respeito pelo outro; caso a sua gestão não seja equilibrada podem surgir formas de expressão comportamental que consubstanciam violência (Perdigão et al., 2014).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), violência diz respeito ao uso deliberado da força física ou do poder, do qual pode resultar lesão, danos psicológicos, morais e sociais, privação ou morte, podendo esta ser exercida contra o próprio, outra pessoa ou grupo de pessoas (Krug et al., 2002). São características importantes deste fenómeno a intencionalidade, o poder, o alvo, a natureza e o impacte. Refira-se ainda que, para além do uso de força física, importa enfatizar o papel da assimetria de poder nas relações violentas (Perdigão et al., 2014). A violência está associada à interação de fatores individuais, de relacionamento e os contextos culturais sociais e económicos (Krug, 2002; Peres, 2008 citado por Machado, 2010).

Segundo a OMS (Krug et al., 2002; Leitão, 2013), os atos violentos podem ser de natureza física, sexual, psicológica, negligência, privação ou abandono.

A violência pode ocorrer em diferentes contextos, nomeadamente, em casa, no local de trabalho (*mobbing*), na escola (*bullying*) ou em locais públicos, e corresponder a atos isolados ou a ações que se prolongam no tempo (Lisboa et al., 2009). Como tal, para se poder atuar de forma mais integrada e completa, necessitamos de abordagens mais globais do fenómeno da violência, apostando

na prevenção, particularmente da violência de género e na intimidade (Perdigão et al., 2014).

Quando falamos em violência nas relações de intimidade referimo-nos a qualquer comportamento que, num contexto de relação íntima, cause danos, sejam eles físicos, psicológicos ou sexuais, aos indivíduos envolvidos (Krug et al., 2002). Este fenómeno não é exclusivo do relacionamento conjugal *stricto sense*, ocorrendo entre parceiros/as envolvidos/as em diferentes tipos de relacionamentos íntimos, onde se inclui também o namoro. Ocorre a partir da adolescência e durante a vida adulta, podendo ser praticada por atuais ou ex-parceiros/as íntimos e ocorrer em casais heterossexuais ou homossexuais, porém, na maioria das vezes é perpetrada pelos rapazes/homens contra raparigas/mulheres (Krug et al., 2002; Leitão, 2013).

Os fatores associados à violência nas relações amorosas compreendem aspetos sociais, culturais, individuais e da própria relação. Envolvem atos de agressão física (ex. bater, empurrar, pontapear, apertar os braços com força, apertar o pescoço, bater com a cabeça da vítima na parede, armários ou outras superfícies, recurso a armas brancas ou substâncias corrosivas), abuso psicológico (intimidação, desvalorização e humilhação), relações sexuais forçadas e/ou outras formas de coação sexual e outros comportamentos considerados controladores, como o impedimento de contactar com familiares ou amigos (Krug et al., 2002; Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009).

Fisicamente, as consequências podem variar entre pequenas lesões, cortes e hematomas até à incapacidade permanente ou morte. Como consequência(s) da violência psicológica pode(m) surgir medo, ansiedade, baixa autoestima, o sobressalto e um pânico geral, comportamentos suicidas e automutilação e comportamentos sexuais de risco (OMS, 2002).

A violência nas relações de intimidade abrange diversas faixas etárias e, apesar dos diferentes contextos sociais, económicos, culturais e religiosos em que ocorre, é tida como um assunto da esfera privada.

Johnson (2008 citado por Leitão, 2013) faz referência a três tipos de violência nas relações de intimidade: 1- o terrorismo íntimo associado ao controlo

coercivo e tipicamente identificado como violência doméstica; 2- a resistência violenta em que a vítima tende a resistir ou a defender-se face à situação; 3- a violência situacional do casal, em que um ou ambos os elementos recorrem a atos de violência para expressar a sua frustração ou raiva, podendo ser uma forma de chamar à atenção.

A violência, retratada nos *media*, testemunhada em contexto social e/ou familiar, pode potenciar comportamentos violentos, muitos deles cometidos no espaço escolar (Barbosa & Nogueira, 2004). A violência na escola pode assumir diversas formas, mas aquela que é objeto de análise mais persistente é a violência entre pares ou *bullying* (Costa & Pereira, 2010) ou maus-tratos entre iguais (Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006). No espaço escolar, os rapazes são tidos como detentores de maior poder e estima, manifestam comportamentos mais agressivos, porém, alguns deles são vistos como típicos e normais, uma vez que lhes conferem maior dominância face às raparigas (Barbosa & Nogueira, 2004). Alguns estudos têm demonstrado que os rapazes apresentam maior nível de violência na relação entre pares, enquanto agressores, mas também enquanto vítimas dessa violência, comparativamente com as raparigas, que apresentam comportamentos mais assertivos (Dias, Cadime & Castillo, 2015).

A aceitação social de determinados atos considerados violentos, resulta da representação que a sociedade faz desses atos, cuja perceção e leitura são condicionadas por fatores socioculturais (Barroso, 2008). Antecedentes culturais e crenças, podem condicionar a perceção de determinados atos como violentos (Krug et al., 2002).

De acordo com a Associação de Apoio à Vítima de Violência (APAV<sup>17</sup>), *bullying* diz respeito a uma forma de violência contínua em que, sem motivação aparente, mas intencional, são infligidos danos ou desconforto, através de agressões físicas ou verbais, ameaças ou violência psicológica, a colegas da mesma turma, da mesma escola ou pessoas que tenham alguma característica em comum.

---

<sup>17</sup> Disponível em URL <http://apavparajovens.pt/pt>, consultado em 2016-08-01

O enquadramento dos comportamentos agressivos no fenómeno de *bullying* não é consensual, variando de autor para autor (Perdigão et al., 2014). Assim, podemos afirmar que nem todos os comportamentos agressivos conferem situações de *bullying*, mas, a persistência no tempo, ou seja, a intimidação e o abuso continuado são características específicas deste fenómeno (Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006; Perdigão et al., 2014). Acresce-se que, neste contexto, é notório o desequilíbrio de poder entre quem agride e quem é agredido/a, com o intuito de provocar mal-estar e controlar de forma intencional outra pessoa (Costa & Pereira, 2010; Perdigão et al., 2014). Regra geral, face a situações de *bullying*, as raparigas recorrem mais frequentemente aos maus-tratos verbais e indiretos, isto é, chamam nomes, espalham boatos depreciativos e excluem socialmente, enquanto os rapazes se envolvem em situações de agressão física, roubam e/ou danificam objetos pessoais da vítima (Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006).

Sendo este um fenómeno frequente, depreende-se que ao informar a comunidade educativa (pais, professores/as, assistentes operacionais) acerca das consequências, formas de prevenção e intervenção e medidas legais, e ao ensinar os/as alunos/as a “distinguir um conflito sem implicações de maior importância entre colegas, de um problema que possa dar origem a uma onda de violência” (Perdigão et al., 2014, p. 86), entre outras medidas, se está a investir na erradicação da violência da escola.

Outras formas de *bullying*, relatadas com alguma frequência nas escolas portuguesas<sup>18</sup>, baseadas no preconceito em relação à orientação sexual e à identidade de género da vítima, são o *bullying* homofóbico e o *bullying* transfóbico.

Em ambos, assume a forma de agressão física, psicológica, sexual, social e/ou de *cyberbullying*, perpetradas direta ou indiretamente à vítima de forma repetida, intencional e envolvendo desequilíbrio de poder. Pode ocorrer em qualquer idade e é “fruto de falsos estereótipos e preconceitos infundados, mas fomentados na sociedade em geral” (Ex aequo, 2012, p.5), prevalecendo as agressões verbais, os mexericos e boatos e os rapazes são as principais vítimas

---

<sup>18</sup> Dados disponíveis em <https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-pi-folheto-bullying.pdf> e <https://www.rea.pt/imgs/uploads/doc-observatorio-educacao-2012.pdf>, consultados em 2017-07-09.

(António, Pinto, Pereira, Farcas & Moleiro, 2012; UNESCO, 2016). Pode estar na origem do abandono escolar, pois ao sentirem-se inseguras, as vítimas evitam as atividades escolares e faltam às aulas, daí ser prioritário para a UNESCO<sup>19</sup> que o setor da educação proporcione ambientes seguros de aprendizagem para todas as crianças e jovens, prevenindo e dando resposta a situações de violência, incluindo a baseada na orientação sexual e identidade de género<sup>20</sup>.

A presumida dominância masculina e inferioridade feminina está na base de uma certa aceitação da violência em algumas sociedades e, em nenhum país do mundo, as mulheres são tratadas de forma igual aos homens. É nesta relação assimétrica associada ao género que a violência de género se legitima (Krug et al., 2002).

Importa ainda enfatizar que a violência baseada no género é socialmente construída, reproduz desigualdades, estereótipos e papéis de género, fomentando a inferiorização e a destituição do outro (Lisboa et al., 2009). Inclui situações muito diversificadas, como violência doméstica, assédio sexual, violação, esterilização, mutilação genital, violações e violência sexual tanto durante como após conflitos armados, escravidão sexual, esterilização e/ou aborto forçado, uso coercivo de contraceptivos, infanticídio feminino e escolha de sexo pré-natal (Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica<sup>21</sup>, 2011; Perdigão et al., 2014, 2016). Muitas destas situações configuram-se como violações sistemáticas dos direitos humanos, especialmente das mulheres, e uma forma de discriminação tanto na sociedade como na família.

Por seu turno, as formas de violência contra as mulheres baseiam-se em relações de poder historicamente desiguais entre mulheres e homens e são tipificadas, tal como preconizado na Convenção de Istambul, como violência de género, constituindo-se como mecanismos que mantêm a mulher numa posição de subordinação face aos homens. A violência contra as mulheres deixa-as

---

<sup>19</sup> Objetivo 4 do desenvolvimento sustentável visa assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos e promover a aprendizagem ao longo da vida. Texto disponível em <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>, consultado em 2017-07-09.

<sup>20</sup> Em <http://en.unesco.org/news/blog-homophobic-and-transphobic-violence-education> e <https://gemreportunesco.wordpress.com/2016/05/17/7486/>, consultados em 2017-07-09.

<sup>21</sup> Também conhecida como Convenção de Istambul.

desprotegidas face a novos abusos, retira-lhes a possibilidade de usufruir liberdades fundamentais e constitui-se como entrave para transpor a desigualdade entre homens e mulheres na sociedade (Resolução do Conselho de Ministros nº100, 2010).

Para se ter uma noção de quão grave é a problemática da violência contra as mulheres, podemos dizer que esta se reveste de várias formas ao longo seu ciclo de vida, acompanhando-as desde a gestação até à morte. No estudo por ela coordenado, “Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja”, Fiol (2008) apresenta-nos as diversas formas de violência às quais as mulheres podem ser sujeitas ao longo da vida. Assim, temos:

- antes do nascimento: aborto seletivo em função do sexo e as consequências para o feto dos maus tratos infligidos à mãe durante a gravidez.

- na infância: infanticídio feminino; violência física, sexual e psicológica; incesto; casamento infantil (forçado e precoce); mutilação genital feminina; pornografia infantil; prostituição infantil; testemunho de violência doméstica e uso como instrumento de abuso (filhos usados como forma de abuso e controlo).

- na adolescência e idade adulta: abuso de raparigas/mulheres portadoras de deficiência; abusos e homicídios relacionados com o dote; assédio sexual; gravidez forçada/não desejada; incesto; pornografia forçada; prostituição forçada; relações sexuais impostas; violência no namoro e noivado; violência física, sexual e psicológica.

- na velhice: homicídio de viúvas; suicídio forçado de viúvas; violência física, sexual e psicológica; violência económica ou financeira; negligência; abandono, podendo estes surgir isoladamente ou combinados.

Atualmente, os homens, fruto de uma intensa atividade social, estão mais expostos a situações conflituosas (interpessoais e sociais) que podem gerar violência, todavia não configuram, na maior parte das vezes, situações de violência de género (Borges, 2011). Ainda assim, a violência desempenha um papel importante na conceção e na hierarquização das diversas formas de masculinidade (Barbosa & Nogueira, 2004).

A violência no namoro, fase de escolha do/a parceiro/a e na qual se iniciam as primeiras negociações e padrões de relacionamento, é, também ela, uma forma de violência baseada no género. Regra geral, podem ocorrer agressões físicas, psicológicas e/ou sexuais contra o/a parceiro/a, com consequências mais ou menos graves consoante a duração da relação e/ou perpetuação dos atos (Barroso, 2008). É tida, frequentemente, como precursora da violência conjugal.

Quanto à violência doméstica podemos dizer que é considerada como

“toda a violência física, sexual ou psicológica que ocorre em ambiente familiar e que inclui, embora não se limitando a, maus tratos, abuso sexual de mulheres e crianças, violação entre cônjuges, crimes passionais, mutilação sexual feminina e outras práticas tradicionais nefastas, incesto, ameaças, privação arbitrária de liberdade e exploração sexual e económica. Embora maioritariamente exercida sobre mulheres, atinge também, directa e ou indirectamente, crianças, idosas e idosos e outras pessoas mais vulneráveis, como as deficientes.” (II Plano Nacional Contra a Violência Doméstica, 2003: p.11).

Abrange pessoas de ambos os sexos e faixas etárias, cuja vitimação esteja em consonância com o estipulado no artigo 152º do Código Penal<sup>22</sup>. Diz respeito a atos que ocorrem no seio familiar ou do lar, cometidos por atuais ou ex-parceiros/cônjuges, que partilham ou partilharam, ou não, o mesmo espaço de habitação com a vítima (Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o

---

<sup>22</sup> Artigo 152.º

Violência doméstica

1 - Quem, de modo reiterado ou não, infligir maus tratos físicos ou psíquicos, incluindo castigos corporais, privações da liberdade e ofensas sexuais:

a) Ao cônjuge ou ex-cônjuge;

b) A pessoa de outro ou do mesmo sexo com quem o agente mantenha ou tenha mantido uma relação de namoro ou uma relação análoga à dos cônjuges, ainda que sem coabitação;

c) A progenitor de descendente comum em 1.º grau; ou

d) A pessoa particularmente indefesa, nomeadamente em razão da idade, deficiência, doença, gravidez ou dependência económica, que com ele coabite; é punido com pena de prisão de um a cinco anos, se pena mais grave lhe não couber por força de outra disposição legal.

2 - No caso previsto no número anterior, se o agente praticar o facto contra menor, na presença de menor, no domicílio comum ou no domicílio da vítima é punido com pena de prisão de dois a cinco anos.

3 - Se dos factos previstos no n.º 1 resultar:

a) Ofensa à integridade física grave, o agente é punido com pena de prisão de dois a oito anos;

b) A morte, o agente é punido com pena de prisão de três a dez anos.

4 - Nos casos previstos nos números anteriores, podem ser aplicadas ao arguido as penas acessórias de proibição de contacto com a vítima e de proibição de uso e porte de armas, pelo período de seis meses a cinco anos, e de obrigação de frequência de programas específicos de prevenção da violência doméstica.

5 - A pena acessória de proibição de contacto com a vítima deve incluir o afastamento da residência ou do local de trabalho desta e o seu cumprimento deve ser fiscalizado por meios técnicos de controlo à distância.

6 - Quem for condenado por crime previsto neste artigo pode, atenta a concreta gravidade do facto e a sua conexão com a função exercida pelo agente, ser inibido do exercício do poder paternal, da tutela ou da curatela por um período de um a dez anos.

Disponível em

[http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?artigo\\_id=109A0152&nid=109&tabela=leis&pagina=1&ficha=1&so\\_miolo=&nversao=#artigo](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?artigo_id=109A0152&nid=109&tabela=leis&pagina=1&ficha=1&so_miolo=&nversao=#artigo), acessado em 2016-08-03.

Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica, 2011; Resolução do Conselho de Ministros n.º 100, 2010). Realce-se que há mulheres que maltratam homens, mulheres que maltratam mulheres e homens que maltratam homens e que a violência pode existir em todas as sociedades, estratos/classes/grupos sociais ou contextos.

No caso específico da violência conjugal, ela não acontece de forma constante nem acidental, desencadeia-se por fases que se repetem ciclicamente. Se por um lado, os atos de violência têm tendência a aumentar de frequência, intensidade e perigosidade ao longo do tempo, por outro, verifica-se em inúmeras situações de conjugalidade<sup>23</sup> aquilo que é designado como ciclo da violência propriamente dito (Manita et al., 2009). Neste ciclo, as dinâmicas da relação de casal manifestam-se de forma padronizada, passando por três fases distintas: fase de tensão crescente ou de aumento de tensão, fase de explosão/agressão/ataque violento e fase calma/apaziguamento ou “lua-de-mel” (Manita et al., 2009; APAV, 2010; Machado, 2010; Perdigão et al., 2014) que se descrevem de seguida.

A primeira fase do ciclo de violência corresponde ao período de aumento de tensões que, não havendo recurso a estratégias de negociação ou de resolução de discórdias, conduz a uma sensação de perigo iminente. Caracteriza-se por incidentes pouco frequentes e agressões ligeiras. A vítima humilha-se perante o agressor, aceitando a sua autoridade, minimizando o perigo.

Na segunda fase, à violência verbal rapidamente se associa a violência física, as agressões são mais frequentes e mais violentas. Esta fase é totalmente dominada pelo agressor. Algumas vítimas tendem a desvalorizar a gravidade da situação, culpabilizando-se pela situação, outras optam por denunciar, procuram apoio e/ou saem de casa.

Na fase dita “lua-de-mel”, o agressor mostra-se arrependido, desculpa-se e promete mudar o comportamento e a violência cessa por um certo período de tempo. A vítima, acreditando na possibilidade de mudança, decide manter a

---

<sup>23</sup> Inclui diferentes relações diádicas independentemente do sexo dos/das protagonistas.

relação. Esta é a fase mais curta do ciclo e, em situações de violência continuada, tende a desaparecer.

A violência sexual, que inclui a violação, abrange todo o tipo de práticas sexuais intencionalmente impostas, contra a vontade da vítima. Pode incluir comportamentos como amordaçar, queimar os órgãos sexuais, penetração de qualquer parte do corpo com qualquer parte do corpo do agressor ou objeto, prostituição forçada pelo parceiro (Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica, 2011), ou a violação conjugal entre parceiros ou entre ex-cônjuges/parceiros (Declaração sobre a Eliminação da Violência Contra as Mulheres, 1993). Há situações em que o agressor se socorre da força física, ameaças e/ou coação para violentar a vítima.

A conduta indesejada de carácter sexual, baseada em fator de discriminação, verbal, não verbal ou física, que vise por em causa a dignidade de uma pessoa, perturbar ou constranger, ou de lhe criar ambiente intimidativo, hostil, degradante, humilhante ou desestabilizador é tida como assédio sexual (Convenção do Conselho da Europa para a Prevenção e o Combate à Violência Contra as Mulheres e a Violência Doméstica, 2011). Pode ocorrer em espaços muito diversificados (no local de trabalho, nos transportes públicos, na rua, na escola) e numa cultura machista e patriarcal, atinge principalmente raparigas e mulheres, que as vê como objeto sexual e que explora a desigualdade de poder nas relações sociais de género. Menos frequentemente pode afetar homens, sobretudo homossexuais e/ou pertencentes a minorias étnicas.

Para Wolfe (2006 citado por Borges, 2011) é indispensável que a prevenção da violência de género se inicie na adolescência, pois esta constitui-se como um ótimo período para a promoção de comportamentos e relações saudáveis (Borges, 2011), construção da identidade e pontos de referência (Ferreira & Nelas, 2006) e, não tão somente, um período de grandes mudanças corporais e fisiológicas. Adolescentes e jovens deparam-se muitas vezes com cenários relacionais inesperados e, dada a sua imaturidade emocional e inexperiência relacional, envolvem-se em relações amorosas em que experimentam múltiplas

formas de abuso (comportamentos violentos e outras formas de coerção) (Caridade & Machado, 2006).

É ainda neste período que as crenças sociais assumem particular relevância. Rapazes e raparigas intensificam as suas expectativas de género, experimentando novos papéis e, se valorizarem e privilegiarem o poder patriarcal e a submissão feminina, certamente terão maior apetência para vivenciar situações de violência nas relações de intimidade (Machado, 2010). Nesta etapa de desenvolvimento, em que os/as jovens iniciam a formação da sua personalidade, atitudes e comportamentos violentos podem ser interiorizados como regras normais de conduta (Casaleiro & Branco, 2015).

Nesta fase do desenvolvimento humano, urge educar, apoiar e promover o desenvolvimento de capacidades sociais e relacionais saudáveis e “capacidades para identificar e aplicar respostas adequadas face a situações de perigo, abuso e/ou violência” (Lei 60/2009, artigo 2º, alínea e). Informar, sensibilizar e educar são fundamentais para prevenir a violência de género. Por sua vez, a prevenção permite combater a violência na sua origem e em toda a dimensão das suas causas (IV PNCVD<sup>24</sup>e V PNPCVDG)<sup>25</sup>. A prevenção deve incluir um conjunto de estratégias que promovam uma cultura de não-violência e de cidadania, que fomentem novas relações sociais conducentes à igualdade entre rapazes/homens e raparigas/mulheres, assente em novas perceções da masculinidade e da feminilidade.

Refira-se ainda que a violência, especialmente a perpetrada contra as mulheres, é silenciada, pois ocorre sobretudo em espaço privado da casa ou das relações de intimidade. Assim, para garantir tomadas de decisão informadas e intervenções mais adequadas, é fundamental dar a conhecer o fenómeno da violência nas suas várias formas. Por outro lado, importa promover a cidadania e a igualdade de género, eliminando estereótipos e alterando representações sociais de género que legitimam a existência de relações desiguais, abolindo a legitimação e a tolerância face à violência, alterando perceções, práticas e

---

<sup>24</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 100/2010, Diário da República, 1.ª série — N.º 243 — 17 de Dezembro de 2010, disponível em [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/IV\\_PNVD\\_2011\\_2013.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2013/12/IV_PNVD_2011_2013.pdf)

<sup>25</sup> Resolução do Conselho de Ministros n.º 102/2013, de 31 de Dezembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 253 — 31 de dezembro de 2013, disponível em [https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/V\\_PL\\_PREV\\_COMBATE.pdf](https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2014/01/V_PL_PREV_COMBATE.pdf)

comportamentos (IV PNCVD). É, pois, necessário eliminar comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual (Lei 60/2009, artigo 2º, alínea I).

### **5.3. (Re)tratos de género**

Tendo ainda em conta o disposto nas alíneas f e h, do artigo 2º da Lei 60/2009, importa desenvolver nos e nas jovens atitudes de reflexão e crítica face aos papéis estereotipados socialmente atribuídos aos homens e às mulheres, incentivando o respeito pelas diferentes orientações sexuais e promovendo a igualdade entre os sexos.

Desde muito cedo cada um de nós se vê confrontado com as problemáticas inerentes ao corpo, à sexualidade, ao sexo e ao género sem, contudo, nos apercebermos das reais conceções associadas a cada uma delas. São diversos os espaços que operam na produção de identidades, de comportamentos e de conhecimentos e saberes sobre as questões de género (Sabat, 2001). Família, pares, professores, *media*, grupos religiosos definem, ao longo da vida, papéis e comportamentos atribuídos a homens e mulheres (Gómez, 2011; Louro, 2011; Mota-Ribeiro, 2002a; Pinto-Coelho, 2010; Rabelo, 2010). A desigualdade de género espelha-se inúmeras vezes nos papéis e responsabilidades dos membros da família.

Note-se que, embora as aprendizagens sobre sexualidade e género devam acontecer no seio da família, nem todas as famílias conseguem efetivar, de forma satisfatória, esse tipo de educação num contexto de preparação para a vida.

A família é o primeiro lugar onde nos sugerem o que é ser homem e o que é ser mulher, a escola transmite, a partir do currículo aberto e do oculto, estereótipos e condutas de género, e os *media* veiculam, de forma subtil e inconsciente, visões estereotipadas das mulheres e dos homens (Toledo, Rocha, Dermmam, Damin & Pacheco, 2014).

O corpo é tido como uma organização biológica associada ao comportamento e as representações que dele temos são socialmente construídas e partilhadas (Alferes, 1987). Assim, o corpo é simultaneamente um objeto

privado e público/social, na medida que é exposto nas interações com os outros. As inúmeras situações do cotidiano, como o andar, o lavar-se, as emoções, a dor e as experiências imaginárias ou reais, físicas ou psicológicas, presentes ou passadas, permitem o conhecimento do corpo (Jodelet, 1984 citado por Alferes, 1987). Os corpos e os movimentos por eles gerados contam-nos histórias, refletem determinados contextos, valores e preconceitos, constituindo-se como formas de expressão e de comunicação (Assis, 2012).

Uma educação sexual positiva pode ajudar a conhecer o corpo e a expressão corporal, a compreender e a aumentar as capacidades de decisão e a autoestima (Frade et. al, 2010). Crianças e jovens constroem a imagem do corpo através do olhar do Outro, pelas sensações e emoções que este transmite, copiam estilos de roupa e cortes de cabelo das pessoas com mais se identificam (Frade et. al, 2010). A imagem corporal é, pois, também ela um fenómeno social (Frade et. al, 2010).

A sociedade e os *media*, sobretudo nas últimas décadas, têm exercitado um olhar crítico sobre o corpo, estabelecendo padrões estéticos, padronizando imagens corporais e rotulando e classificando os indivíduos de acordo com essa imagem (Pinto-Coelho & Mota-Ribeiro, 2012). Os padrões estéticos ocidentais apontam como ideais de corpos belos, os que exibem formas retilíneas e magras, peles claras e cabelos lisos, cuja manutenção, para aproximação aos padrões socialmente estabelecidos, exige um conjunto de práticas e cuidados (Castro, 2003; Pinto-Coelho & Mota-Ribeiro, 2012). O corpo gera e difunde mensagens e, a maioria das imagens veiculadas nos *media* apelam para “ideais de mulheres femininas e homens masculinos” (Pinto-Coelho & Mota-Ribeiro, 2012, p. 205). Tais padrões estéticos modelam a autopercepção do corpo e da aparência, sobretudo feminina, uma vez que esta está sujeita ao olhar masculino (Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b). O corpo feminino parece estar sistematicamente sujeito ao olhar do outro, podendo este corresponder ou não às expectativas sociais, condicionando o seu estar social (Silva, 2010).

Realce-se que embora, atualmente, a educação, a moda, os hábitos alimentares influenciem a constituição física, as posturas e desempenhos,

ajustando-se fisicamente os corpos aos parâmetros social e culturalmente definidos, “os corpos têm sido modelados pela história” (Pinto & Alvarez, 2014, p. 13) e como tal, as representações produzidas são transitórias (Louro, 2010).

A sociedade mantém mecanismos de poder que, numa tentativa de uniformização, tentam controlar, vigiar e de alguma forma punir os corpos (Araújo & Camargo, 2012) que não se enquadram nos padrões estipulados. É essencialmente às mulheres que se solicitam maiores cuidados relativos ao seu aspeto físico, pois beleza, corpo e aparência visual são por elas assumidos como fazendo parte da sua identidade. Sendo a beleza um estado transitório, às mulheres é proibido envelhecer (Gallego Ayala, 2015). Além de mutável, a beleza não é universal nem tem igual peso nos homens e nas mulheres (Mota-Ribeiro, 2002a).

O corpo feminino não é tido apenas como biológico ou natural, ele é assumidamente cultural e socialmente construído e o seu estilo varia ao longo do tempo, face às obsessões e preocupações culturais (Bartky, 1998). Aliás, atualmente, os padrões apontam para corpos adelgaçados e magros que não se coadunam com as dimensões corporais de grande parte das mulheres adultas (Mota-Ribeiro, 2002a, 2005). Como nos refere Gallego Ayala (2015) se um extraterrestre nos visitasse ficaria com a ideia de que o planeta é habitado predominantemente por mulheres jovens, magras e com pouca roupa, dadas as imagens publicitárias que inundam os espaços exteriores. Presentemente, a magreza é tida como uma situação ideal de aceitação social para as mulheres (Damasceno, V.R.A. Vianna, J.M. Vianna, Lacio, Lima & Novaes, 2006).

Importa salientar que os *media*, através dos seus discursos, constroem imaginários coletivos que influenciam condutas e ações do público-alvo, podendo ser tidos como instrumentos de poder, controlo e construção social da realidade (Pinto-Coelho & Mota-Ribeiro, 2012).

Apesar de se poder constituir como espaço de conhecimento e experimentação da corporalidade, a escola tende a ignorar “as potencialidades de educar, formar, socializar a partir do corpo” (Silva, 2010, p.88).

Prontamente se entende que o corpo e a sua aparência assumem papel relevante na construção de discursos relativos ao género (Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b, 2005). Por exemplo, as regras sociais, no que diz respeito ao vestuário e às posturas corporais de homens e mulheres, são mais notadas e rígidas. Calças, casacos formais, sobretudo escuros, são quase exclusivos dos homens, que lhes conferem uma aparência sóbria e a quem se atribuem gestos mais abertos; enquanto marcas de feminilidade, como saias e vestidos de cores alegres e claras, fazem parte da indumentária das mulheres, sobretudo jovens, devendo estas assumir expressões mais discretas e contidas (Natt & Carrieri, 2016).

Independência, competitividade, agressividade e dominância são características associadas aos homens, constituindo a chamada instrumentalidade masculina, enquanto as mulheres se mostram sensíveis, emocionais, gentis e tendem a estabelecer relações, ou seja, manifestam traços da denominada expressividade feminina (Powell, 1993 citado por Nogueira & Saavedra, 2007; Vieira et al., 2010). Na cultura ocidental crê-se que homens e mulheres apresentam características psicológicas e sexuais distintas, os homens são inerentemente superiores ou dominantes, sendo as diferenças homem-mulher e a superioridade masculina consideradas naturais (Bem, 1993). Portanto, há que ter em conta que além de temporárias, as marcas de feminilidade e de masculinidade são sempre diferentes de uma cultura para outra (Louro, 2011).

As diferenças biológicas (anatômicas e fisiológicas) com as quais nascemos, inatas e inerentes aos cromossomas que determinam as características anatômicas internas e externas diferentes, são as únicas diferenças reais entre homens e mulheres (Weeks, 1999 citado por Rabello, 2012). O sexo é a identidade biológica que determina o ser macho ou ser fêmea (Andersen, 1997 citado por Mota-Ribeiro, 2010), ou seja, pertencer a uma das duas categorias biológicas, sexo masculino e sexo feminino (Vieira et al., 2010). Os atributos simbólicos, sociais, culturais, ou seja, os comportamentos e expectativas socialmente aprendidos, imputados às pessoas de acordo com o seu sexo dizem respeito ao género (Auad, 2004; Mota-Ribeiro, 2010; Scott, 1990; Toledo, Rocha, Dermmam, Damin & Pacheco, 2014, Vieira et al., 2010).

O género é “algo que nos é atribuído à nascença e que vamos construindo ao longo da vida” (Torres, 2018b, p.72) e que está enraizado na estrutura e nas práticas sociais (Giddens, 2008). Assim, o género é um fenómeno cultural e não biológico, logo, não advém das hormonas nem da fisiologia, mas das exigências de ordem social (Mota-Ribeiro, 2002a), esperando que homens e mulheres se comportem de maneira diferente e desempenhem papéis diferenciados (Vieira et al., 2010). Os marcadores que intervêm no processo de diferenciação, além de sociais, podem ser simbólicos e materiais (Louro, 2011). Acresce-se que o conjunto de ideias e representações sobre o masculino e o feminino, é aprendido, apreendido, representado, institucionalizado e transmitido ao longo de gerações, variando de acordo com a sociedade em que os indivíduos se inserem. Logo, a abordagem de género não é fixa nem sequer unânime (Cruz, 2012).

Dentro de uma mesma sociedade o significado de ser homem ou de ser mulher varia de acordo com o contexto, a classe, a idade, a etnia ou grupos religiosos, isto é, a masculinidade ou a feminilidade é construída de forma heterogénea (Mota-Ribeiro, 2002a). O género baseia-se nas diferenças percebidas entre os sexos, constituindo-se como uma forma de atribuir significado às relações de poder (Scott, 1995). A imagem dos géneros representa diferença, o masculino e o feminino não são iguais, e hierarquia, uma vez que a relação entre os géneros é uma relação de poder (Guareschi & Jovchelovitch, 1999).

Estudar as diferenças entre homens e mulheres implica questionar “sobre quem” - faz o quê; tem acesso a quê; controla o quê; beneficia de quê – para ambos os sexos, nas diferentes classes, grupos, níveis etários, religiões, etnias” (Pinto et al., 2010, p.325)

A relação entre sexo, género, prática sexual e desejo norteia a construção da identidade de género (Butler, 2010<sup>26</sup>). De acordo com Louro (2011) aprendemos a ser homens ou mulheres, heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressarmo-nos através de determinados gestos e comportamentos, em consonância com as normas, símbolos, leis de determinada sociedade e cultura.

---

<sup>26</sup> Publicação original, em inglês, data de 1999.

Quando uma criança nasce esta é tida por aqueles que a rodeiam como um ser com género. Aquando do nascimento, ou ainda durante a gravidez, a questão que imediatamente se coloca é “É menino ou menina?”, conformando o sexo como característica relevante na perceção e avaliação do comportamento futuro (Vieira, 2006). Num/a recém-nascido/a, as identidades de género são externas, resultando de práticas de outros ao atribuir-lhe um nome, pelas cores diferentes com que o/a vestem, pelos brinquedos oferecidos e pelos espaços físicos distintos criados, que permitem identificar facilmente o sexo/categoria biológica de pertença (Vieira, 2006; Vieira et al., 2010). O mundo que o/a cerca, encontra-se estruturado pelas representações sociais da sua comunidade. Inicialmente, a criança figura como objeto dessas representações, mas, gradualmente, vai-as interiorizando, assumindo uma identidade que lhe permita situar-se num mundo social.

As representações de género referem-se a uma dimensão cultural de organização e poder social e interferem na definição pessoal do Eu (Guareschi & Jovchelovitch, 1999). Elas interferem nas relações interpessoais, demarcam expectativas e condicionam comportamentos, afetam as características de personalidade, os interesses, as atitudes e a imagem que cada indivíduo faz de si e dos outros (Vieira, 2006).

Vieira (2006) aborda ainda o conceito de apresentação (aparência) do género de Mealey (2000), que diz respeito “[a]os maneirismos, [a]o vestuário e outros sinais relacionados com o género, que o indivíduo é susceptível de exibir em público” (p.39).

Block (1994 citado por Vieira et al., 2010) acredita que os brinquedos oferecidos às meninas fomentam nelas uma menor criatividade do que os oferecidos aos rapazes, proporcionando desigual estimulação cognitiva. Regra geral, os brinquedos oferecidos a meninas encaminham-nas para tarefas domésticas, relacionadas com a maternidade e para a estética do corpo, para os rapazes a utilidade não é tão pré-definida, apontando para a tecnologia e elementos de violência e conflituosidade (André 1999 citado por Vieira et al., 2010). Tais diferenças indiciam desigualdade, hierarquia e diferenciação de poder

e de estatuto social (Vieira et al. 2010). Acrescente-se que a carga afetiva é uma dimensão presente nas representações sociais (Moscovici, 1961).

Os agentes de socialização desempenham papel relevante na apreensão das expectativas relativas aos papéis a desempenhar e na própria identidade de género. As mensagens verbais e não verbais veiculadas pelos meios de comunicação devem ser tidas em conta neste processo de construção de identidades, na medida em fornecem padrões de comportamento e símbolos de feminilidade e masculinidade socialmente desejáveis para cada um dos sexos (Mota-Ribeiro, 2002a). E são inúmeras as formas de feminilidades e masculinidades produzidas, pois estas constituem-se no seio da diversidade cultural (Rabello, 2012).

A forma como um indivíduo se relaciona com as representações de masculinidade ou de feminilidade presentes numa dada cultura num dado momento histórico, determinam a sua identidade de género. A construção desta dimensão da identidade de um indivíduo é um processo permanente de autodescoberta e de autoclassificação (Alves & Mota, 2015), complexo e dinâmico pelo qual todos os seres humanos passam e no qual o indivíduo reconhece e adere a um determinado modelo. Neste processo dinâmico de construção da identidade de género, repetem-se determinados comportamentos que reproduzem ou contestam marcas de género num dado espaço e tempo (Eccel et al., 2010). Desde muito cedo, as crianças, face às vivências do quotidiano, definem a sua identidade de género (Mota-Ribeiro, 2002a).

Segundo Butler (2010) a identidade de género é uma construção de práticas discursivas resultantes da interação entre sexo, género, prática sexual e desejo. Para Spence e Helmreich (1978 citado por Vieira, 2006) a identidade de género reside na tomada de consciência e a aceitação do sexo biológico por parte dos indivíduos. Regra geral, há correspondência entre a identidade de género e o sexo biológico de um dado indivíduo (Vieira, 2006), sendo esta “a experiência interna e individual de género profundamente sentida por cada pessoa que pode, ou não, corresponder às expectativas sociais” (Carvalho et al., 2017, p.74).

Importa realçar que a construção da identidade de género não se liga obrigatoriamente à escolha da orientação sexual, sendo que esta última se refere ao envolvimento emocional, amoroso e/ou atração sexual por pessoas do mesmo sexo, do sexo oposto, ou por ambos os sexos. Logo, a orientação sexual traça o objeto dos impulsos sexuais (Sampaio, Baptista, Matos & Silva, 2007). De acordo com a Associação para o Planeamento da Família (APF)<sup>27</sup>, “a orientação sexual refere-se ao que cada pessoa pensa e sente sobre si própria e sobre a sua afetividade e sexualidade e por quem se sente atraído afetiva e sexualmente”.

Por seu turno a identidade sexual é o padrão definido pelas características biológicas e sexuais (Sampaio et al., 2007) e dela fazem parte “as dimensões da identidade de género, a orientação sexual, as fantasias, os desejos e os comportamentos sexuais” (Portal da Juventude<sup>28</sup>). Na sua formação intervêm os níveis biológico, psicológico e social e, na identificação sexual do “eu” (Frade et. al, 2010, p. 15), o indivíduo assume-se como homo, hetero ou bissexual.

Quanto aos comportamentos sexuais incluem “o desejo, as fantasias ligadas à sexualidade, o auto-erotismo e a procura de parceiros e, de um modo geral, todas as tentativas com o objectivo de obter gratificação de necessidades sexuais” (Sampaio et al., 2007, p.17).

É a sociedade que diferencia os papéis sociais de homens e de mulheres, definindo o conjunto de atividades ou comportamentos considerados apropriados para cada um dos sexos (Louro, 1997; Lucena & Ferreira, 2016; Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b; Vieira et al., 2010). Assim, na maior parte das sociedades, esperam-se, comportamentos e papéis diferenciados para homens e para mulheres (Nogueira & Saavedra, 2007; Vieira et al., 2010). As mensagens veiculadas através dos *media* desempenham papel relevante no desenvolvimento de expectativas relativamente aos papéis de género. Como nos diz Beauvoir “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (2015, p. 13) que, com a mediação do outro, incorpora modos de ser, posturas e discursos que se ajustam ao modelo de feminilidade dominante na cultura a que pertence (Vieira et al., 2010). Aprendem-

---

<sup>27</sup> Disponível em <http://www.apf.pt/sexualidade/identidade-e-orientacao-sexual>, consultado em 2016-09-07

<sup>28</sup> Disponível em <https://juventude.gov.pt/SaudeSexualidadeJuvenil/Sexualidade/ExpressoesSexualidade/Paginas/Aorienta%C3%A7%C3%A3oSexual.aspx>, consultado em 2016-09-07

se e repetem-se gestos, posturas e expressões transmitidos ao longo de gerações.

Segundo Amâncio (1998) homens e mulheres assumem, como se algo de natural se tratasse, modelos de comportamento impostos pela sociedade, sendo estes a parte mais visível da diferença entre os dois sexos e que ao serem partilhados contribuem para acentuar a diferença entre eles. Louro (2011) diz-nos que “a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se torna como centro e como referência” (p.65). Ao processo através do qual, numa dada cultura, se adquire uma identidade de género, se apreendem motivações e valores, se assumem comportamentos tidos como adequados ao sexo biológico e se fixam determinados traços do indivíduo, dá-se o nome de estereotipificação (Shaffer, 1994 citado por Nogueira & Saavedra, 2007).

Os estereótipos correspondem a atributos, idealizações de ações e de comportamentos que definem os indivíduos de um determinado grupo social. A caracterização fixa, inflexível e redutora de um grupo de pessoas, que pode não corresponder à realidade, constitui os chamados estereótipos sociais. Caso se refiram a características peculiares sobre como devem ser e agir homens e mulheres, dizem-se estereótipos de género (Pinto et al., 2010). São conjuntos bem organizados de crenças sobre o que significa ser homem ou mulher (Vieira, 2006).

#### Os estereótipos

“são independentes da realidade concreta de cada ser humano, homem ou mulher – das suas capacidades e aspirações; da sua individualidade física e psicológica – e que, enquanto preconceitos, condicionam a vida de uns e de outras, restringindo as suas escolhas, os seus percursos e projectos de vida” (Nunes, 2009, p. 13).

Os estereótipos de género, além do carácter prescritivo que os qualifica (Fiske & Stevens, 1993 citado por Nogueira & Saavedra, 2007 e Vieira, 2006), podem gerar preconceitos, nos domínios cognitivo e afetivo, relativamente às mulheres, constituindo-se como fatores de discriminação geradores de sentimentos negativos, comportamentos e comentários pejorativos (Nogueira & Saavedra, 2007).

As mulheres são educadas para o cuidar, “de si e dos aspetos quotidianos da vida e da casa de forma autónoma” (Torres, 2018a, p.88). Desde a infância que estas são confrontadas com padrões de socialização que as treinam para os cuidados do lar e da descendência, lhes ensinam a linguagem que devem empregar, as canalizam para determinadas áreas do conhecimento e as orientam nas brincadeiras tidas como mais adequadas e socialmente bem aceites.

A figura feminina estereotipada, além da dedicação à família, que a subordina ao domínio privado e à sua dependência do homem, define-se pela emotividade e passividade (L.Costa, Alves, C.E.P.Fonseca, F.M.Costa & F.F. Fonseca, 2016).

Também os homens estão sujeitos a estereótipos com conotação valorativa negativa, quando se afastam dos padrões sexuais social e culturalmente aceites (Amâncio, 1994; Coimbra, 2006; Vieira et al., 2010; Pinto, Nunes & Fazenda, 2016).

No quadro I apresenta-se a sistematização feita por Lígia Amâncio (1992) relativa a estereótipos feminino (F) e masculino (M), ou seja, características tipicamente femininas ou características tipicamente masculinas, e respetiva conotação valorativa (+/positiva ou qualidade, -/negativa ou defeito).

Quadro I- Estereótipos sexuais

<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
Afetuosa (+)	Ambicioso
Bonita (+)	Audacioso (+)
Carinhosa (+)	Autoritário
Dependente (-)	Aventureiro
Elegante (+)	Corajoso (+)
Emotiva	Desinibido (+)
Feminina	Desorganizado (-)
Frágil	Dominador (-)
Maternal	Empreendedor (+)
Meiga (+)	Forte (+)
Romântica	Independente (+)
Sensível (+)	Machista
Sentimental	Paternalista
Submissa (-)	Rígido
	Sério (+)
	Superior
	Viril

Fonte: Quadro 1- Os estereótipos sexuais (Amâncio, 1992, p. 14; 1994, p.63)

Da análise do quadro salientam-se, nos homens indicadores da instrumentalidade masculina (audacioso, empreendedor, independente) e nas mulheres características associadas à expressividade feminina (afetuosa, carinhosa, meiga, sensível) (Coimbra, 2006; Vieira et al., 2010).

Ainda no que diz respeito ao cuidar, refira-se a análise feita por Ana Serra (2018), tendo por base o estudo coordenado por Anália Torres (Torres, 2018a, 2018b), relativa às 8 profissões com mais mulheres, em Portugal, em 2015 e ao tempo despendido na prestação de cuidados na família.

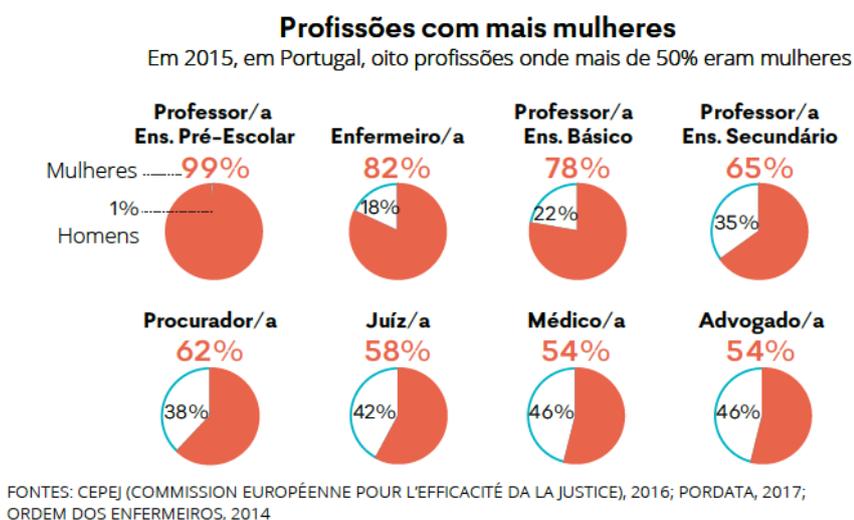


Figura 2- As 8 profissões com mais mulheres em 2015 (Fonte: Infografia em que pé está a igualdade de género? Em Portugal e na EU)

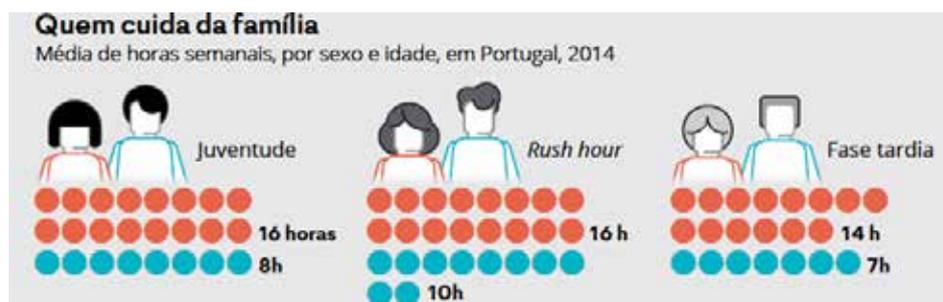


Figura 3- Tempo despendido na prestação de cuidados na família, por sexo e idade (Fonte: Infografia em que pé está a igualdade de género? Em Portugal e na EU)

Em ambas as figuras, se observa a prevalência das mulheres nos setores da educação, da justiça e da saúde e são, também, elas as principais cuidadoras da família. Contudo, as carreiras e profissões mais prestigiadas continuam a ser ocupadas por homens (Torres, 2018a), o que remete para a divisão genderizada

do trabalho como constructo social e para a desigualdade social entre homens e mulheres baseadas em estereótipos e na

“dicotomia que configura o feminino e o masculino: o primeiro centrado na dimensão da expressividade associada à afectividade, à orientação para ou outros e à dependência; o segundo centrado na dimensão da instrumentalidade e da agenticidade associadas à racionalidade, ao domínio das situações e ao domínio sobre os outros, à independência.” (Alvarez, 2007, p.93).

Sobressaem as crenças sociais de que as mulheres, sendo mais carinhosas, estão mais capacitadas para a prestação de cuidado às outras pessoas, os homens sendo mais assertivos, desempenham cargos de responsabilidade e de autoridade, corroborando a estereótipos de que determinada profissão é de/para mulher ou de/para homem.

Embora em Portugal se tenha verificado uma elevada participação das mulheres no mercado do trabalho, a partir do final da década de 1960, ainda hoje se verifica que essa participação é desigual face aos homens, sendo também elas mais penalizadas quanto ao desemprego, sobretudo no que se refere ao desemprego jovem (Torres, 2018a).

Ainda, no Compromisso Estratégico para a Igualdade de Género 2016-2019, é referido que “a desigualdade nas profissões está a assumir novas formas em vez de diminuir” (UE, 2016, p.8). Tem havido um grande investimento na educação das mulheres, mas mais e melhores habilitações não se traduzem em melhor acesso a lugares de decisão, verificando-se que as suas capacidades e potencialidades têm sido um recurso pouco utilizado (Casaca, Perista, Torres, Correia, Quintal & São João, 2016).

Há ainda consciência de que as desigualdades entre mulheres e homens vão para além do mercado de trabalho e desigualdade de rendimentos. Como tal, a igualdade entre mulheres e homens é uma questão de direitos humanos transversal a todos os grupos sociais. E se

“(g)ender equality means equal visibility, empowerment, responsibility and participation for both women and men in all spheres of public and private life. It also means an equal access to and distribution of

resources between women and men.”<sup>29</sup> (COUNCIL OF EUROPE GENDER EQUALITY STRATEGY 2014-2017, p.5)

Então, também a escola se deve constituir como local de (des)construção de conceitos, de promoção, de desenvolvimento e de construção da igualdade entre rapazes/homens e raparigas/mulheres. Importa ter em conta que “(a)lunos e alunas têm sexo, têm orientação sexual, têm sexualidade e vivenciam relações de gênero, o que produz uma série de experiências de vida” – e aprendizados” (Bortoloni, Mostafa, Colbert, Bicalho, Polato & Pinheiro, 2014, p. 37). Assim, na escola devem ser criadas oportunidades para que, rapazes e raparigas redesenhem os papéis de homens e mulheres na sociedade, preparando-os para que, ao longo da vida, assumam os desafios e as novas tarefas com que se deparam com igualdade e respeito.

Mais recentemente, foi elaborada a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação – Portugal + Igual (ENIND), que reforça a necessidade de eliminação de estereótipos, uma vez que estes estão na base das discriminações por razão de sexo e que impedem a igualdade entre mulheres e homens (Resolução de Conselho de Ministro nº.61/2018, de 21 de maio).

A ENIND é sustentada em três Planos de Ação, a saber:

- Plano de ação para a igualdade entre mulheres e homens (PAIMH).
- Plano de ação para a prevenção e o combate à violência contra as mulheres e à violência doméstica (PAVMVD).
- Plano de ação para o combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de gênero, e características sexuais (PAOIEC).

Cada plano define objetivos estratégicos, objetivos específicos e medidas em matéria de não discriminação em razão do sexo e igualdade entre mulheres e homens (IMH), de prevenção e combate a todas as formas de violência contra as mulheres, violência de gênero e violência doméstica (VMVD), e de combate à discriminação em razão da orientação sexual, identidade e expressão de gênero, e características sexuais (OIEC).

---

<sup>29</sup> Igualdade de Género significa igual visibilidade, poder, responsabilidade e participação para mulheres e homens em todas as esferas da vida pública e privada. Significa, ainda, iguais oportunidades, para mulheres e homens, no acesso a recursos e à sua distribuição.

No PAIMH destacam-se, tendo em conta o presente estudo, os objetivos estratégicos “3- Garantir as condições para uma educação e uma formação livres de estereótipos de género” e “6 — Promover uma cultura e comunicação social livres de estereótipos sexistas e promotoras da IMH” (Resolução de Conselho de Ministro nº.61/2018, de 21 de maio, p. 2227).

No que diz respeito aos objetivos específicos, dada a sua relevância, refiram-se os “3.1. Promover uma educação escolar livre de estereótipos de género, para raparigas e rapazes”, “3.2. Promover dinâmicas coletivas e organizacionais que garantam a vivência de relações de igualdade entre raparigas e rapazes, nas escolas e outras instituições educativas” e “3.3. Incentivar práticas educativas, não formais e informais, promotoras de relações de igualdade entre raparigas e rapazes” (Resolução de Conselho de Ministro nº.61/2018, de 21 de maio, p. 2232-2233). Foca-se ainda a medida “3.1.1. Implementação da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) no que se refere ao domínio da ‘Igualdade de Género’ e ao seu cruzamento com outros domínios e temáticas” (Resolução de Conselho de Ministro nº.61/2018, de 21 de maio, p. 2232). Bem como os objetivos específicos “6.1. Capacitar os *media* e criar mecanismos de sinalização de conteúdos sexistas em todos os espaços públicos de comunicação formal e informal” e “6.2. Promover a IMH na cultura” (Resolução de Conselho de Ministro nº.61/2018, de 21 de maio, p. 2234).

No PAVMVD enfatiza-se o objetivo estratégico “1 — Prevenir — erradicar a tolerância social às várias manifestações da VMVD, conscientizar sobre os seus impactos e promover uma cultura de não violência, de direitos humanos, de igualdade e não discriminação. (Resolução de Conselho de Ministro nº.61/2018, de 21 de maio, p. 2227). Atente-se ainda na medida “1.1.1. Promoção da integração da temática da VMVD na ENEC, nos materiais e referenciais educativos (...)” (Resolução de Conselho de Ministro nº.61/2018, de 21 de maio, p. 2235).

No PAOIEC destaca-se o objetivo estratégico “3. Combater a discriminação em razão da OIEC e prevenir e combater todas as formas de violência contra as pessoas LGBTI na vida pública e privada”, o objetivo específico “3.2 Promover a

desconstrução dos estereótipos homofóbicos, bifóbicos, transfóbicos e interfóbicos designadamente no sistema de educação, no desporto, na comunicação social e na publicidade” e as medidas “3.2.1. Promoção da integração da temática da OIEC na ENEC, nos materiais e referenciais educativos (...)” e “3.2.2. Promoção de medidas de prevenção e combate à homofobia, bifobia, transfobia e interfobia nos sistemas de educação, na comunicação social e publicidade” (...)” (Resolução de Conselho de Ministros nº.61/2018, de 21 de maio, p. 2239).

Face ao exposto, alguns dos aspetos elencados nos normativos referenciados devem ser tidos em conta aquando da planificação das atividades letivas ou outras, nomeadamente projetos de escola, assegurando a preparação de alunas e alunos face às diversificadas reivindicações da sociedade atual.



## **Capítulo 3 - Metodologia**

Neste capítulo descrevemos os pressupostos e as opções metodológicas assumidos neste trabalho de investigação sobre sexualidade e género nos *media* na perspectiva de identificação da (des)igualdade de género em videoclipes.

Num primeiro momento proceder-se-á à apresentação e justificação das orientações metodológicas que nos pareceram mais adequadas à natureza da investigação e ao paradigma investigativo selecionado. Posteriormente apresentam-se, de uma forma genérica, os procedimentos adotados em cada uma das fases da implementação do estudo empírico e as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação, procurando-se fundamentar as escolhas efetuadas.

Este capítulo termina com a referência às orientações gerais tidas em conta no tratamento dos dados.

### **1. Opções metodológicas**

Este estudo enquadra-se no âmbito do paradigma interpretativo uma vez que se pretende compreender e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto (Carmo & Ferreira, 1998; Coutinho, 2011). Face a situações concretas, a investigadora/formadora procura fundamentar e atribuir sentido à informação que vai recolhendo, para interpretar e compreender que significados têm os factos para aqueles (os e as participantes) que os vivenciam (Morgado, 2012). A subjetividade é uma característica inerente a um estudo desta natureza, uma vez que ao trabalhar as questões de sexualidade e de género, com forte conotação idiossincrática, a investigadora/formadora vai tentar interpretar e compreender aspetos relativos ao modo de ser e de sentir próprio de cada um dos/as participantes. Como refere Blumer (1969 in Flick, 2014), “os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas

têm para eles” (...), por sua vez, “o significado destas coisas resulta da interação social” e “esses significados são controlados num processo interpretativo e modificados através desse processo” (p. 69).

Partindo da questão de investigação anteriormente enunciada, optou-se por uma abordagem qualitativa que permitirá compreender os fenómenos em estudo pela procura de significações pessoais e interações entre pessoas e contextos (Coutinho, 2004, 2011). Este projeto pretende acentuar o valor do conhecimento prático e indutivo, legitimando-o, a partir das interações com os e as participantes envolvidos/as na investigação. Não sendo generalizável, busca-se conhecimento passível de ser utilizado, comunicado, mobilizado e transferido (Roldão, 2015). A investigadora/formadora “desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados” recolhidos (Sousa & Baptista, 2011, p.56). Ciente de que a realidade não será objetiva, procura compreender certos mecanismos e como funcionam alguns comportamentos, atitudes e funções (Sousa, 2009). Como nos refere Sánchez (2015) é preciso pôr em prática o “poder *movilizador y transformador* de la investigación cualitativa, posibilitando el enfoque de la realidad y haciendo que ciertas imágenes borrosas pasen a verse mucho más nítidas y delimitadas” (p. 70).

Um dos aspetos centrais do estudo é assegurar que se analisa intensivamente um determinado fenómeno no seu carácter social unitário. O presente estudo requer uma compreensão e explanação profundas sobre uma problemática (desigualdade de género) que faz parte do quotidiano dos e das jovens, a qual é influenciada por um conjunto de fatores e que se pretende seja melhor compreendida em contexto particular (discurso dos videoclipes). A desigualdade de género faz parte do mundo social e o modo de atuação de cada um de nós baseia-se no significado que dela construímos e reconstruímos constantemente. Realça-se assim que, decorrente de uma análise profunda e circunstanciada, se gera um conhecimento mais concreto e mais contextualizado (Morgado, 2012).

O tipo de questão formulada favorecerá, provavelmente, os métodos de levantamento ou a análise de dados, permitindo descrever a ocorrência ou a prevalência de um facto ou mesmo prever alguns resultados (Yin, 2010).

Trata-se de uma investigação naturalística (Sousa, 2009) que visa compreender um fenómeno contemporâneo, numa situação contextual específica (Pardal & Lopes, 2011; Yin, 2010) e em ambiente natural (Yin, 2010).

O recurso às técnicas e instrumentos da metodologia quantitativa verifica-se, apenas, nos processos de tratamento de dados do questionário.

Importou, assim, seleccionar quatro videoclipes mais visualizados pelos alunos e pelas alunas e neles identificar as imagens/representações de sexualidade e género projetadas, seguindo uma lógica de replicação (Yin, 2010). Os videoclipes seleccionados foram “As Long As You Love Me ft. Big Sean” de Justin Bieber, “Try” de P!nk, “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais e “Scratch My Back” de Aurea. Cada videoclip seleccionado constituiu-se como objeto de estudo, tendo sido analisado, por um lado, o discurso nele veiculado (pretendendo-se identificar a possível existência de desigualdade de género) e, por outro, as relações entre os elementos (letra, imagem e música) presentes em cada um dos videoclipes.

Dada duração do ano escolar e os tempos letivos usados para a operacionalização da educação sexual em meio escolar (cf. planificação, anexo iii), o número de videoclipes em estudo foi tido como suficiente para que se compreendesse o fenómeno a estudar (Yin, 2010). Cada videoclip foi cuidadosamente seleccionado antevendo resultados idênticos, constituindo-se cada um deles, como refere Yin (2010), como uma replicação literal. Cada um dos videoclipes foi examinado em detalhe, em profundidade e em contexto natural, estando cientes de que se constituem fenómenos contemporâneos (Yin, 2010) e limitados no tempo (Coutinho, 2011; Sousa & Baptista, 2011).

O videoclip é a unidade primária de análise, pelo que são investigados os elementos: imagem, música e letra, ou seja, três unidades integradas de análise (Yin, 2010). Cada videoclip, objeto de estudo individual inclui a recolha e a análise de dados (Yin, 2010), conforme se apresenta na figura 4.

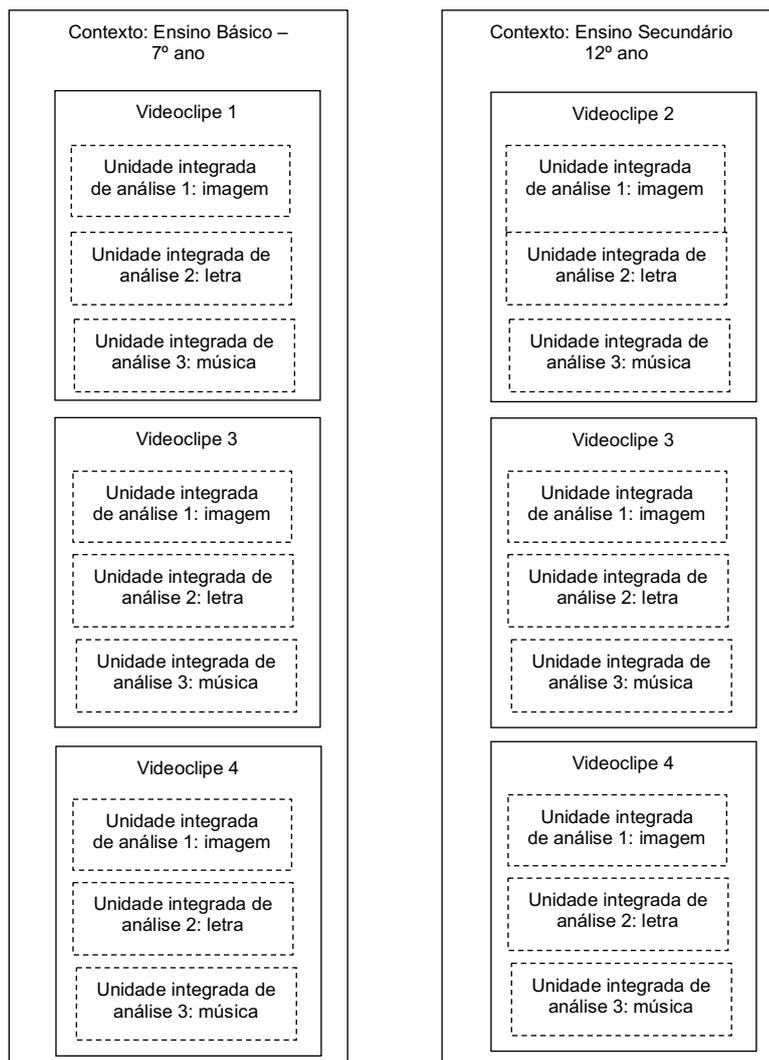


Figura 4- Tipologia básica do estudo (adaptado de Yin, 2010, p. 70)

## 2. Instrumentos de recolha e tratamento da informação

Na investigação realizada pretendia-se combinar as duas visões sobre o tema em estudo: a análise da investigadora/formadora e a perceção que têm os e as participantes (adolescentes e jovens) enquanto visualizadores/as dos videoclipes.

Para tal, a investigadora/formadora utilizou técnicas e instrumentos de investigação de carácter essencialmente qualitativo (guiões de análise dos videoclipes e relatórios) e usou inquéritos por questionário, de carácter qualitativo e quantitativo com o intuito de proceder à seleção de cada um dos videoclipes em estudo. Os referidos instrumentos foram elaborados e utilizados de forma a recolher, de modo o mais completo possível, todas as informações inerentes ao objeto de estudo, nunca perdendo de vista a questão formulada, os objetivos delineados e o contexto em que o estudo estava a ser realizado (Morgado, 2012).

Ao recorrer a diferentes técnicas e instrumentos obtiveram-se dados descritivos que se considera serem representativos da multiplicidade de perspetivas dos/as participantes e da forma como estes conduziram a uma interpretação (Coutinho, 2011).

No quadro II são explicitadas as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados.

Quadro II – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

<b>Técnicas</b>	<b>Instrumentos de recolha de dados</b>
<b>Inquérito</b>	Questionário aplicado aos/às alunos/as
<b>Observação</b>	Registos da investigadora/formadora
<b>Análise documental</b>	Guiões de visualização Relatórios da investigadora/formadora

Os princípios da ética de pesquisa (Flick, 2009) requerem que os/as investigadores/as respeitem e considerem os interesses e necessidades dos/as

participantes envolvidos/as no projeto de investigação. Por outro lado, o consentimento informado, livre e esclarecido prevê que todos/as os/as participantes saibam exatamente o que está a ser investigado, o que lhes acontecerá durante a investigação e qual será o destino dos dados que fornecerem. Assim, mesmo tratando-se de intervenções educativas em contexto de sala de aula, os/as alunos/as e respetivos pais, mães e/ou encarregados/as de educação foram previamente informados/as da implementação do estudo, dos objetivos e das estratégias a utilizar. Para tal foi elaborado um pedido de autorização formal (anexo i), assegurando-se o consentimento informado e o anonimato dos/as participantes, bem como garantida a confidencialidade e autenticidade de todas as informações recolhidas.

Numa fase exploratória do estudo, a investigadora/formadora elaborou um inquérito por questionário (anexo ii) como instrumento de recolha de informação que permitisse, entre outros aspetos, definir pistas de abordagem do objeto de estudo, fazer o levantamento dos videoclipes mais visionados pelos/as jovens (quem os visualiza com mais frequência; onde, quando e como; como os obtêm) e qual a perceção subjetiva que deles têm, os e as visualizadores/as. Tal como referido, as perguntas colocadas visavam uma primeira aproximação ao fenómeno dos videoclipes e recolher dados relativos ao modo como os/as jovens acedem e utilizam os conteúdos veiculados pelos *media*.

Antes da conceção do questionário houve “um trabalho prévio, conducente à definição de indicadores prescritivos das perguntas a colocar correlacionados com o quadro teórico de referência” (Pardal & Lopes, 2011, p.75).

O questionário apresentava diversas modalidades de perguntas: abertas, fechadas e de escolha múltipla (Pardal & Lopes, 2011). As perguntas fechadas eram dicotómicas, isto é, colocavam ao/à participante a opção entre um *sim* e um *não*. As perguntas de escolha múltipla permitiam a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado, sendo muitas delas na modalidade leque aberto, podendo o/a inquirido/a acrescentar uma outra resposta (Pardal & Lopes, 2011).

As perguntas abertas tinham como principal finalidade recolher informações concretas, de fácil determinação, como, por exemplo, idade, sexo dos/as participantes, a opinião sobre o assunto em estudo e as preferências musicais dos/as jovens. Os questionários foram aplicados garantindo o anonimato dos/as participantes.

A primeira versão do questionário (“pesquisa piloto”, Sousa, 2009, p.84), depois de validada por especialistas, foi aplicada a um pequeno grupo de alunos/as pertencentes aos mesmos anos de escolaridade (7º e 12º), mas que não faziam parte do estudo, de forma a garantir a sua aplicabilidade no terreno (Tuckman, 2000). Após uma análise cuidadosa das respostas, das observações e das sugestões dadas, procedeu-se à redação definitiva do questionário. Este foi aplicado em cada uma das turmas, num tempo letivo de quarenta e cinco minutos. Os e as alunos/as encontravam-se sentados em mesas individuais.

Da análise dos questionários resultou a seleção de quatro videoclipes, cujo conteúdo foi, também ele, objeto de análise. Por sua vez, a análise de conteúdo de mensagens escritas, visuais e sonoras (música) enriqueceu quer a fase exploratória do estudo (Bardin, 2009) empírico, quer o quadro teórico referente às problemáticas da educação para a cidadania, para os *media* e educação sexual, sexualidade e género nos *media*.

Para cada videoclipe, foi elaborado um relatório que indica como e por que a proposição de que nos videoclipes se disputam sentidos múltiplos sobre a sexualidade e o género e se a (des)igualdade de género, foi ou não demonstrada (Yin, 2010). Para tal, em cada um dos relatórios, para além de informações como formato, gravação, género musical, duração, sinopse, estrutura do videoclipe, relação música-imagem-linguagem (letra), é feito o levantamento de possíveis contributos para a desigualdade de género (estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade, aos papéis desempenhados e/ou às características físicas).

Para registar as opiniões da investigadora/formadora e dos/as jovens participantes, relativamente ao discurso veiculado pelos videoclipes, foram elaborados quatro guiões de visualização/análise (anexos iv, v, vi, vii). Os guiões

resultaram de adaptações de instrumentos elaborados pela equipa envolvida no Projeto de Investigação “Sexualidade e Género no Discurso dos *media*”, do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro. A construção de cada guião teve como referencial metodológico o trabalho desenvolvido por Díez Gutiérrez (2004a, 2004b), cujo objeto de estudo foram os videojogos. Tendo em conta a faixa etária de um dos grupos de participantes (7º ano de escolaridade), optou-se por guiões semelhantes para cada um dos vídeos em estudo. Cada uma das atividades propostas no guião de análise/visualização do vídeo, aplicadas em contexto de sala de aula, baseia-se na experimentação, na reflexão e na ação (Díez Gutiérrez, 2004b), pois, segundo o autor, os videojogos veiculam um conjunto de valores e crenças e para que haja uma mudança de atitudes, não basta o mero conhecimento intelectual do seu conteúdo. À semelhança dos videojogos, os vídeos veiculam mensagens de sexualidade e género, são responsáveis por imagens e modelos mentais que condicionam atitudes, comportamentos e ações e é importante que tais mensagens sejam desconstruídas. A análise crítica dos vídeos, acompanhada por um processo de reflexão e questionamento do discurso por eles veiculados contribui para uma mudança de atitudes, para além de, capacitar os/as jovens para uma intervenção mais informada, crítica e responsável.

Cada guião apresenta um conjunto de atividades, divididas em quatro grandes blocos: “aprender a olhar”, “compreender e analisar”, “interpretar e avaliar” e “transformar” (Díez Gutiérrez, 2004b). Conforme o próprio nome indica, as atividades “aprender a olhar” (Díez Gutiérrez, 2004b), pretendem exercitar o olhar crítico, observando como as imagens, os sons, as interações verbais e não-verbais e o ambiente onde se desenrola a ação, etc., ajudam a construir uma determinada perspetiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre rapazes/homens e raparigas/mulheres, as suas identidades, papéis sociais e relações afetivas que se estabelecem (Teixeira & Frias, 2011; Frias & Teixeira, 2016).

O passo seguinte é o de “compreender e analisar” (Díez Gutiérrez, 2004b) as imagens, os papéis, as intenções na ação, presentes no vídeo. Pretende-

se com este segundo conjunto de atividades dar mais um passo no processo de “desconstrução” dos significados aparentes sinalizados no primeiro bloco (Teixeira & Frias, 2011; Frias & Teixeira, 2016).

O terceiro bloco de atividades intitulado "interpretar e avaliar " (Díez Gutiérrez, 2004b), orienta-se para a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas imagens, letra e música. Importa que se ganhe consciência da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projeto de vida que integre valores (por exemplo: afetos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações e compromissos); das diferentes dimensões da sexualidade, nomeadamente no que se refere à prevenção da violência e maus tratos nas relações afetivas; dos estereótipos que se produzem por razão de sexo e género e que se ative o juízo crítico intencional, dando voz e palavra às suas próprias interpretações sobre a realidade que se está a analisar e avaliar (Teixeira & Frias, 2011; Frias & Teixeira, 2016).

Finalmente, no último bloco de atividades, é proposto não ficar na avaliação crítica, mas transformar a realidade (Díez Gutiérrez, 2004b). Orienta-se para a elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas para que não sejam discriminatórias por razão de orientação sexual e/ou da identidade ou expressão de género e que tendam a esbater estereotípias. Isto implica a pessoa transformar-se no processo e comprometer-se definitivamente com a “obra” que cria” (Teixeira & Frias, 2011; Frias & Teixeira, 2016).

Os e as estudantes apenas tiveram conhecimento dos videoclipes selecionados quando se procedeu à sua visualização. Para cada um deles, o primeiro contacto com o videoclipe escolhido ocorreu através de uma projeção simultânea, sem qualquer paragem ou comentário, da responsabilidade da investigadora/formadora e com recurso ao videoprojector da sala de aula. Tal procedimento possibilitou, à investigadora/formadora, uma perceção da recetividade por parte dos/as participantes ao videoclipe em causa. Posteriormente, a cada aluno/a foi distribuído um guião, que preencheu individualmente. Para a visualização de cada videoclipe, cada aluno/a tinha ao

seu dispor um computador pessoal ou da escola, ou outro dispositivo quando necessário (*tablet* ou telemóvel, este último em alguns casos pontuais e por iniciativa do/a aluno/a por se sentir mais familiarizado/a<sup>30</sup>), os ficheiros multimédia necessários e auscultadores pessoais/individuais. Para que não houvesse constrangimentos decorrentes do acesso à internet, procedeu-se, previamente, ao *download* dos videoclipes.

De salientar que, a fim de manter a confidencialidade dos e das jovens intervenientes, sempre que foi necessário mencioná-los, designaram-se de A1... A65, antecidos de V1...V4, quando a consonância com o videoclipe foi indispensável (exemplo V1A1- videoclipe 1, aluno/a 1). O guião de visualização do videoclipe 1 foi preenchido por 27 alunos/as, sendo que A1 a A13 corresponde a raparigas e A14 a A27 a rapazes. O videoclipe 2 foi analisado por 38 alunos/as, identificados por A28 a A65, condizendo as identificações A28 a A54 a raparigas e A55 a A65 a rapazes. Os videoclipes 3 e 4 foram analisados pelos dois grupos de alunos (A1 a A65).

No decurso da implementação do estudo, a investigadora/formadora utilizou, ainda, a observação como técnica de recolha de dados (Yin, 2010; Pardal & Lopes, 2011; Sousa & Baptista, 2011), com o objetivo de compreender melhor o fenómeno em estudo (Coutinho, 2011). Para a realização desta observação *in loco* aproveitaram-se os momentos da visualização/análise e preenchimento dos guiões de cada um dos videoclipes. Numa fase exploratória do estudo, recorreu à observação não estruturada e não participante, adotando essencialmente uma postura de espetadora (Pardal & Lopes, 2011). Esta técnica permitiu à investigadora/formadora observar o comportamento dos/as participantes perante o objeto de estudo, em contexto de sala de aula e estruturar as etapas seguintes. Dada a faixa etária de um dos grupos de participantes, posteriormente, houve necessidade de a investigadora/formadora interagir com os/as participantes, embora não se constituindo membro do grupo. Assim sendo, esporadicamente, a investigadora/formadora tornou-se observadora participante (Coutinho, 2011), tendo o cuidado de não invadir o espaço privado nem a privacidade dos

---

<sup>30</sup> Justificação apresentada por alunos/as de 12º ano, anotada pela investigadora/formadora.

observados. Segundo Estrela (1994) trata-se de uma observação participada na medida em a investigadora participa, de algum modo, na atividade dos observados, orienta a sua ação para a observação de fenómenos e tarefas específicas, sem perder o respetivo estatuto. Para auxiliar o preenchimento de cada guião, foi elaborado um glossário (anexo viii) que visava reduzir a intervenção da investigadora enquanto docente.

Tal com anteriormente referido, quando assumia o papel de observadora participante, uma vez que a investigadora/formadora apoiava, ocasionalmente, os/as jovens intervenientes no estudo na clarificação de conceitos fundamentais e na interpretação de algumas das questões dos guiões de análise, ou seja, participava na vida do grupo por ela estudado (Estrela, 1994; Trindade, 2007; Yin, 2010; Pardal & Lopes, 2011), foi sua preocupação constante não tomar posição nas decisões dos e das jovens.

A observação materializou-se em notas de campo, ora descritivas, ora reflexivas, que lhe permitiram registar os acontecimentos tal como foram percebidos e “conhecer o fenómeno em estudo a partir do interior” (Pardal & Lopes, 2011, p. 72). Regra geral, eram registados, de forma discreta, alguns tópicos durante o período de implementação do estudo (aula/tempo letivo) ou imediatamente após e, posteriormente, feita uma análise rigorosa, era elaborado o descritivo final (Estrela, 1994). As anotações diziam respeito a ideias e/ou comentários expressos por um determinado/a aluno/a, descrição de interações não-verbais e às reflexões da investigadora/formadora sobre o funcionamento das aulas em relação à implementação do estudo. Estas viriam a assumir um papel central no processo educativo, constituindo-se como um encontro entre a investigadora/formadora e o mundo que a cercava. As situações vividas pela investigadora/formadora constituíram-se, normalmente como pontos de partida para um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa, potencializado pela escrita, na medida em que esta exigiu (re)elaboração e (re)significação do pensamento (Alarcão, 2005; Alarcão & Tavares, 2010).

Acresce referir que o estudo posterior das notas de campo, permitiu, à investigadora/formadora, compreender a forma como se experiencia o mundo, se

gera e interpreta significado, se tomam decisões, se reflete sobre o passado por forma a compreender os acontecimentos e se valida a voz própria na explicação da experiência (Van Manen, 1990 *in* Moreira, Durães & Silva, 2005). Como diz Van Manen “escrever ensina-nos o que sabemos, e o modo como sabemos o que sabemos, pois à medida que nos comprometemos com a escrita, vemo-nos espelhados no texto; (...) escrever (...) permite a reapropriação deste conhecimento de modos sempre renovados” (Moreira, Durães & Silva, 2005, p.131). Escrever, permitiu à investigadora/formadora ver-se e rever-se na sua prática educativa, uma vez que se estabeleceu uma relação dialética entre experiência e narrativa, mediada pela reflexão.

### 3. Tratamento da informação

Os questionários ao serem mistos, caracterizados por possuírem perguntas abertas e fechadas, levaram-nos a que o tratamento dos dados recolhidos fosse efetuado recorrendo a dois métodos distintos: a análise de conteúdo e a análise estatística descritiva.

No tratamento dos dados recolhidos através das perguntas abertas recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 2009) e no tratamento dos dados recolhidos a partir das perguntas fechadas recorreremos à análise quantitativa/estatística descritiva, usando o programa Microsoft Excel® (MS – Excel) – Versão 2010, para organização dos dados obtidos e elaboração de quadros e gráficos, permitindo transformar os dados em informação facilitando, assim, a comunicação dos resultados do estudo e que apresentamos no capítulo 4 desta investigação.

Atendendo ao tipo de instrumentos de recolha de dados (relatórios, anotações recolhidas/notas de campo, guiões de visualização), recorreu-se à análise de conteúdo, conjunto de técnicas de análise das comunicações (Bardin, 2009), com o objetivo de aceder ao significado da informação recolhida (Amado, 2013). De acordo com Flick (2009), o conjunto de material compilado no estudo empírico constitui-se como material documental a partir do qual os dados serão construídos. Para conhecer o lado oculto das palavras, ou seja, para se proceder à análise de conteúdo, implementaram-se as etapas que se apresentam a seguir.

Constituição do *corpus* de dados - integrou a transcrição dos guiões de visualização, preenchidos pelos/as alunos/as e pela investigadora e relatórios e notas de campo da investigadora. Na constituição deste *corpus* tiveram-se em conta as seguintes características: “exaustividade”, “representatividade”, “homogeneidade” e “adequação” (Amado, 2013, p. 311). Esta etapa incluiu, inicialmente, uma leitura, global e “flutuante” (Bardin, 2009; Esteves, 2006; Pardal & Lopes, 2011) e, posteriormente, uma leitura mais minuciosa e decisiva (Amado, 2013) dos documentos, tendo em conta as categorias e subcategorias definidas *a priori*.

Codificação e categorização dos dados – tendo em conta o enquadramento teórico e a revisão bibliográfica previamente obtida, optou-se por um sistema de categorias prévio (procedimento fechado). Construiu-se, *a priori*, um plano de categorias que foi sendo alargado e reformulado, de acordo com as características dos dados em análise. As categorias previamente estabelecidas tiveram por base os tópicos dos guiões de visualização. Procedeu-se a uma leitura contínua da informação contida nos documentos e sua anotação, identificaram-se fragmentos do texto, ou seja, unidades de registo (UR), tendo em conta o seu conteúdo (codificação), e a sua classificação e agregação (categorização) de acordo com as categorias e subcategorias de conteúdo definidas e indicadores entretanto construídos.

Análise e interpretação dos resultados – Os resultados foram tratados de modo a tornarem-se dados normalizados e ponderados. Esta fase envolveu a comparação de enunciados, a síntese e descrição da informação obtida, com recurso a dados e citações retiradas dos textos analisados, a sua organização em quadros e gráficos e a sua análise. As inferências e as interpretações finais só foram efetuadas após este tratamento dos dados (Sousa, 2009). A análise de conteúdo assentou na pressuposição que a informação recolhida seria toda ela pertinente para a interpretação das comunicações. Durante a interpretação foi necessário ter presente os marcos teóricos que enquadraram e sustentaram a investigação, pois foram eles que deram sentido às interpretações realizadas (Coutinho, 2011). Na análise relacional identificaram-se conceitos e exploraram-se as relações entre eles (Bardin, 2009).

Esta análise, utilizada para triangular os dados obtidos, permitiu fazer uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo do *corpus*, bem como possibilitou a compreensão do fenómeno em estudo. As informações recolhidas foram cruzadas, de forma a construir um sentido global sobre a desigualdade de género presente nos videoclipes selecionados pelos intervenientes no estudo. A triangulação das várias fontes recolhidas visou igualmente assegurar “a validação ou credibilidade desta investigação” (D. N. Souza, Costa & F. N. Souza, 2015, p. 151).

Foi construído um sistema categorial de modo progressivo (Vala, 1986), durante o qual se recorreu ao software de análise qualitativa WebQDA (*Web Qualitative Data Analysis*). De acordo com as funcionalidades do software, os dados foram inseridos nas fontes internas, tendo sido usada a ferramenta “códigos árvore” para a codificação interpretativa, por permitir a hierarquização em categorias e subcategorias, conforme exemplo da figura 5, auxiliar a interpretação e questionamento dos dados para obter resposta(s) para a questão de investigação (F. N. Souza, Costa, Moreira, D. N. Souza & Freitas, 2016).

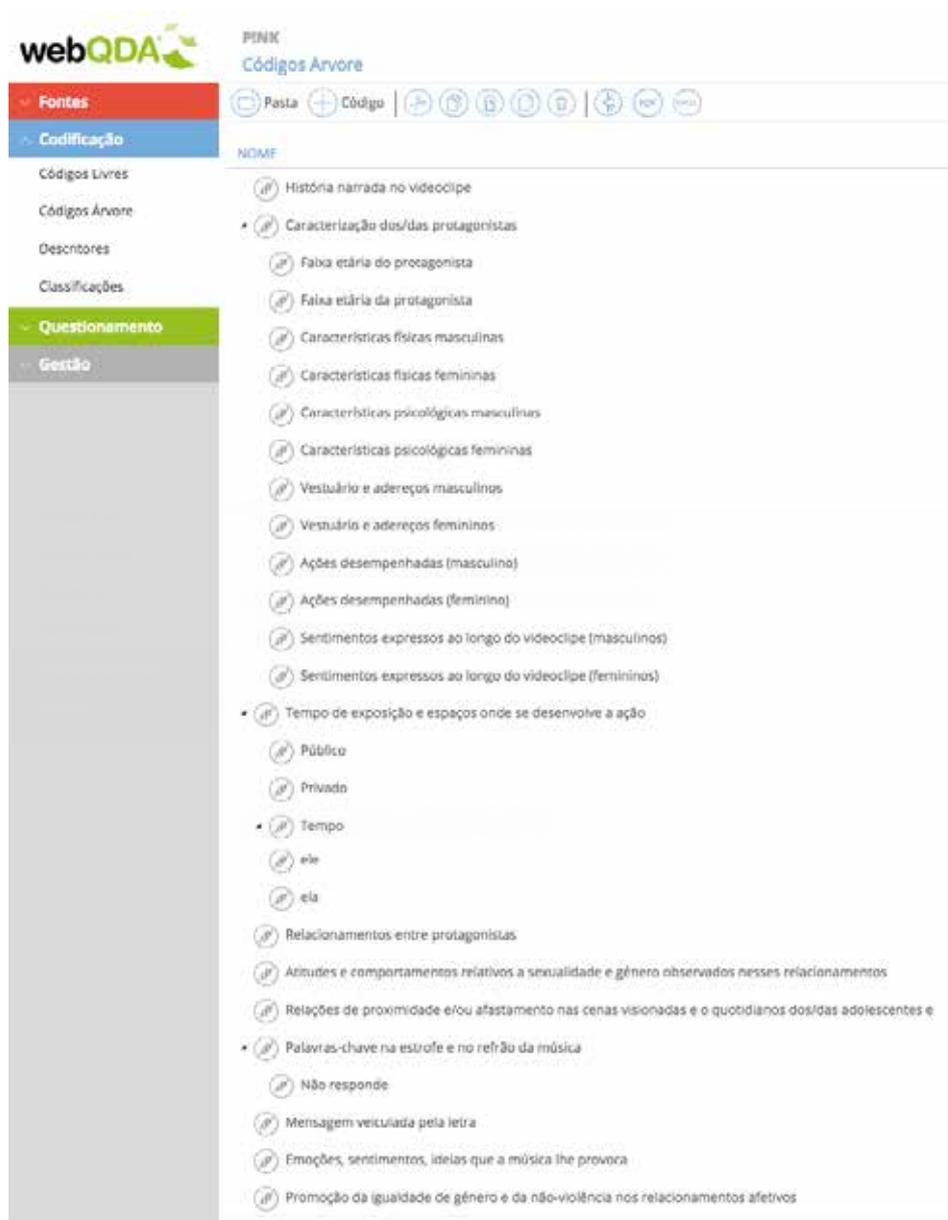


Figura 5- Códigos árvore de categorias e subcategorias processadas no WebQDA para o videoclipe “Try”.



## Capítulo 4 - Videoclipes: uma aproximação ao fenómeno

Ao longo deste capítulo apresentam-se e discutem-se os principais resultados obtidos da análise das respostas ao questionário, cujo principal objetivo era a recolha de dados que permitiram uma aproximação ao fenómeno dos videoclipes visualizados por adolescentes e jovens.

Os dados recolhidos serviram de base para a elaboração de guiões de visualização de videoclipes.

Na figura 6 está representada a estrutura de cada uma das partes do questionário aplicado aos/às estudantes.

Parte I Dados pessoais/escolares	Parte II Ocupação dos tempos livres	Parte III Exploração inicial dos videoclipes
<ul style="list-style-type: none"><li>• Idade</li><li>• Sexo</li><li>• Ano de escolaridade</li><li>• Local de residência em tempo de aulas</li><li>• Local de residência fora do tempo de aulas</li><li>• Com quem vive habitualmente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Atividades habitualmente realizadas</li><li>• Suporte audio para ouvir música</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hábitos de visualização</li><li>• Frequência</li><li>• Tempo dedicado à visualização</li><li>• Com quem os visiona</li><li>• Local de visualização</li><li>• Modo de obtenção/aquisição</li><li>• Controlo do tempo dedicado à visualização</li><li>• Controlo do conteúdo do videoclip</li><li>• Motivos para a visualização</li><li>• Videoclipes adaptados ao sexo de quem os visualiza</li><li>• Idade de início da visualização</li><li>• Preferências:<ul style="list-style-type: none"><li>• protagonistas<ul style="list-style-type: none"><li>• idade</li><li>• cor da pele</li><li>• aspeto físico</li><li>• relações estabelecidas entre protagonistas</li></ul></li><li>• tipo de música</li><li>• género musical</li><li>• videoclip preferido</li></ul></li></ul>

Figura 6 - Estrutura do questionário aplicado

Para caracterizar os intervenientes recorreu-se à parte I do questionário, constituída por seis perguntas e que visava recolher os elementos necessários para se proceder à caracterização pessoal dos/as alunos/as ao nível dos seguintes aspetos: idade, sexo, ano de escolaridade, local de residência em

tempo de aulas, local de residência fora do tempo de aulas e com quem vive habitualmente.

A parte II, constituída por duas perguntas, permitiu recolher dados relativos às atividades preferidas pelos/as alunos/as para ocupação dos tempos livres e formas de ouvir música.

Na terceira parte do questionário, constituída por dezasseis questões, pretendia-se uma aproximação ao fenómeno dos videoclipes.

No quadro III apresenta-se a modalidade das perguntas do questionário, bem como os seus objetivos.

Quadro III - Características das perguntas do questionário

<b>Pergunta</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Objetivos</b>
<b>Parte I – Dados pessoais/escolares</b>		
1	Aberta	
2	Fechada	
3	Fechada	
4	Escolha múltipla em leque aberto	
5	Escolha múltipla em leque aberto	
6	Escolha múltipla em leque aberto	
<b>Parte II. Ocupação dos tempos livres</b>		
7	Escolha múltipla em leque aberto	
8	Escolha múltipla em leque aberto	- Caracterizar os alunos e as alunas do ponto de vista pessoal
<b>Parte III - Exploração inicial de videoclipes</b>		
9	Fechada	- Aproximar ao fenómeno dos videoclipes
10	Escolha múltipla em leque fechado	
11	Escolha múltipla em leque fechado	- Conhecer:
12	Escolha múltipla em leque fechado	• quem os visualiza com mais frequência;
13	Escolha múltipla em leque aberto	• onde, quando e como;
14	Escolha múltipla em leque aberto	• como os obtêm;
15	Escolha múltipla em leque fechado	• quais os videoclipes mais utilizados;
16	Escolha múltipla em leque fechado	• qual a perceção subjetiva que deles têm, os e as visualizadores/as.
17	Escolha múltipla em leque aberto	
18	Escolha múltipla em leque aberto	
19	Escolha múltipla em leque aberto	
20	Escolha múltipla em leque fechado	
21	a) b) c) Escolha múltipla em leque aberto	- Selecionar os videoclipes mais vistos
22	Escolha múltipla em leque aberto	
23	Escolha múltipla em leque aberto	
24	Escolha múltipla em leque aberto	

Responderam ao questionário 66 alunos e alunas<sup>31</sup>. Com os elementos recolhidos foi possível proceder à caracterização dos/as participantes e os resultados apresentam-se em seguida.

Os resultados obtidos em relação à idade, sexo e ano de escolaridade, encontram-se representados no quadro IV e no gráfico 1.

Quadro IV – Distribuição dos participantes por idade, sexo e ano de escolaridade (N=66)

Ano escolaridade	7º ano				12º ano			Total	
	Idade	12	13	14	15	17	18		19
Rapazes		7	5	1	1	10	2	0	26
Raparigas		9	1	3	0	19	7	1	40

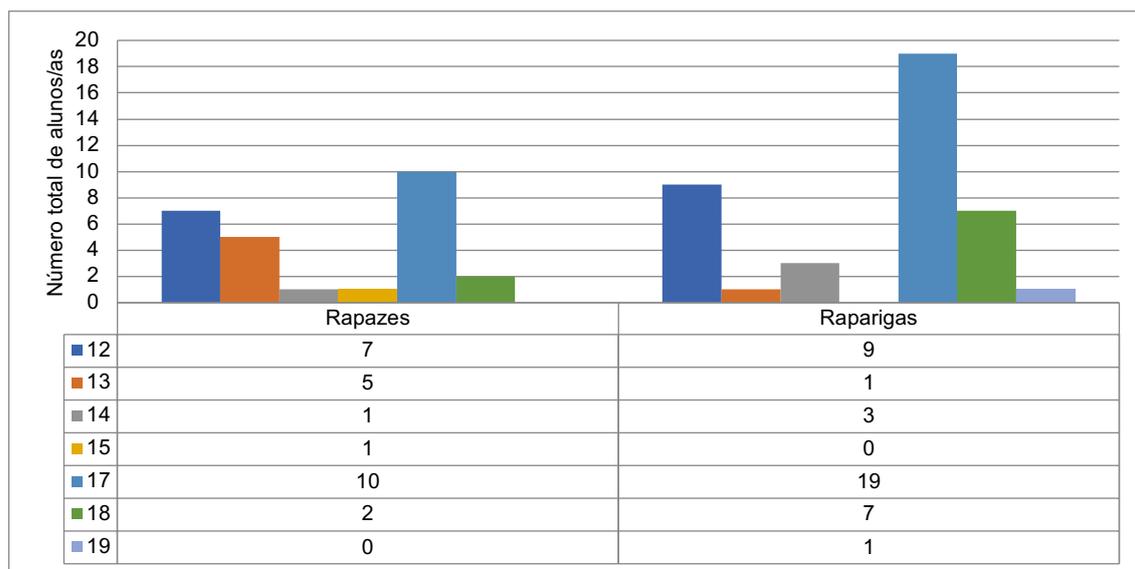


Gráfico 1- Distribuição dos/as participantes por sexo e idade (em anos) (N=66)

No gráfico 2, encontra-se a distribuição dos/das participantes por sexo e ano de escolaridade.

<sup>31</sup> Conforme anteriormente mencionado, um aluno deixou de frequentar a escola, não tendo preenchido qualquer guião de visualização dos vídeos.

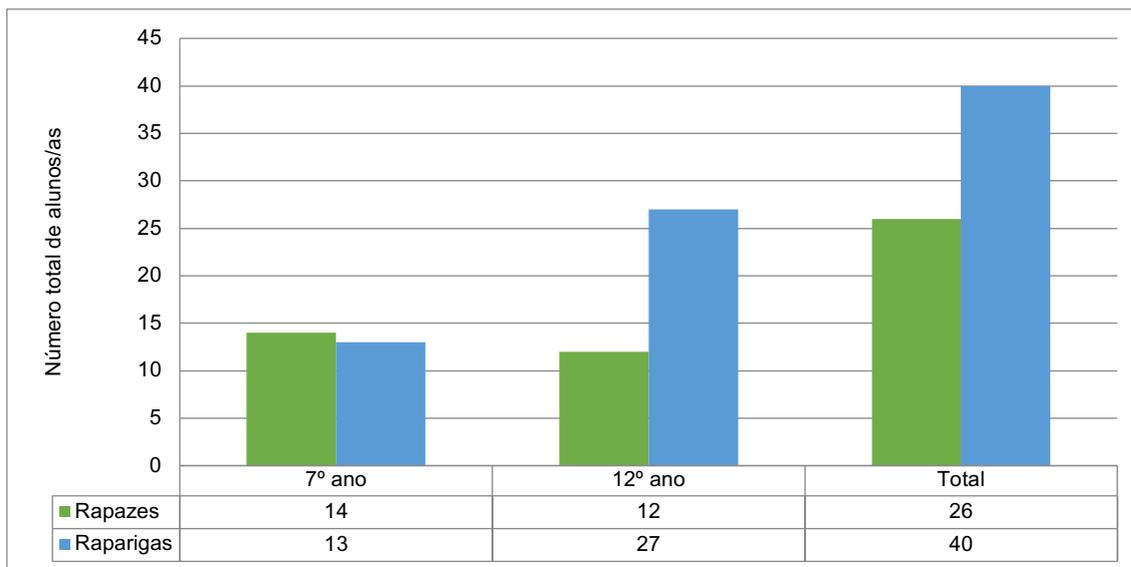


Gráfico 2- Distribuição dos/as participantes por sexo e ano de escolaridade (N= 66)

Em síntese, dos 66 indivíduos que serviram de base à análise estatística dos resultados, n=26 (39,4%) são do sexo masculino e n=40 (60,6%) do sexo feminino. Quanto à idade, constatou-se, tal como esperado face aos dois anos de escolaridade em causa, a presença de duas fases distintas da adolescência, a inicial (11-14 A), onde predominam alunos com 12 e 13 anos e alunas com 12 anos, e a final (15-21 A), sobressaindo a idade de 17 anos para ambos os sexos. A diferença de idades acarreta diferentes formas de pensar, podendo a resposta a algumas questões refletir a transição do pensamento operatório e concreto, limitado ao que de facto existe, para um pensamento formal e abstrato, que permite aos/as adolescentes imaginar e refletir sobre novos cenários e fazer escolhas (Tavares et al., 2007).

Esta distinção de fases da adolescência, leva-nos a usar a terminologia “adolescentes” para os/as participantes da faixa etária mais baixa, correspondente ao 7º ano, e “jovens” para os/as restantes.

Nos gráficos 3 e 4, representa-se a distribuição dos/as participantes por área de residência, em tempo de aulas e fora desse tempo.

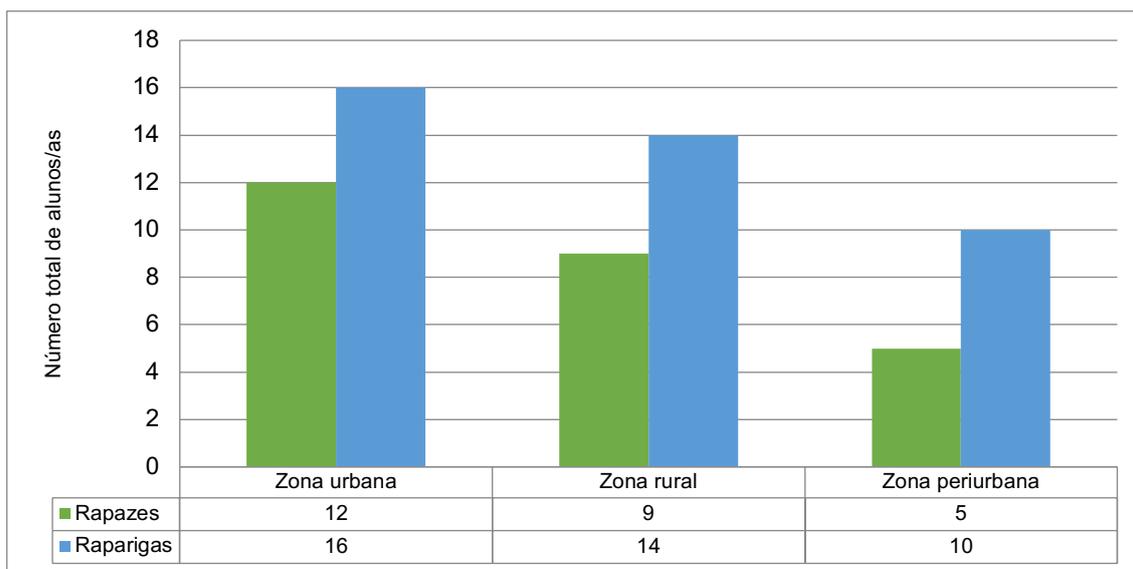


Gráfico 3- Distribuição dos/as participantes por área de residência em tempo de aulas (N= 66)

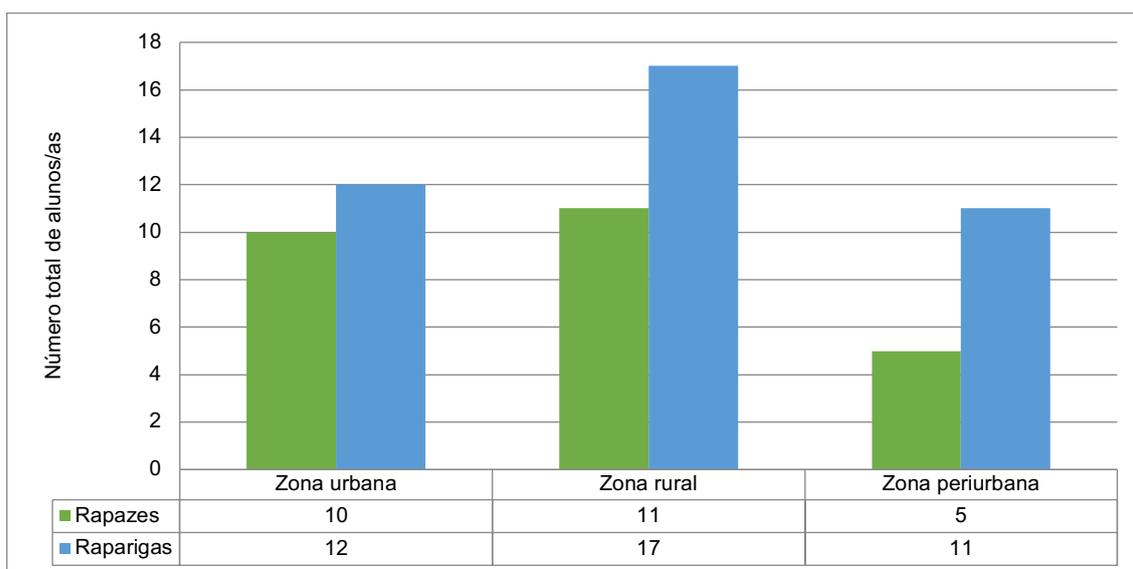


Gráfico 4- Distribuição dos/as participantes por área de residência fora do tempo de aulas (N= 66)

No gráfico 5, encontra-se a referência aos elementos do agregado familiar com quem, habitualmente, os/as participantes vivem.

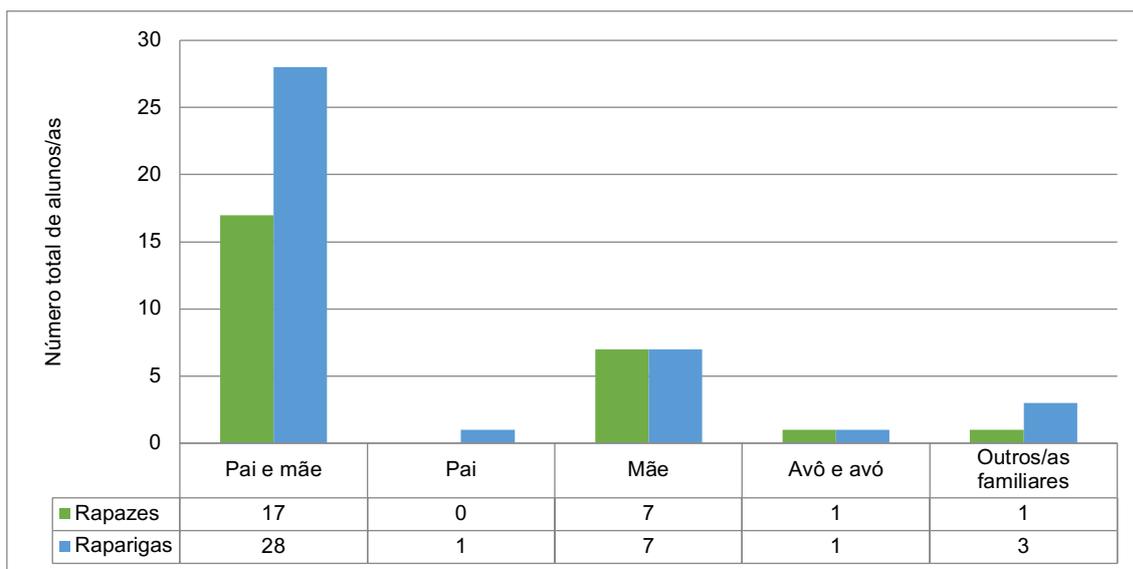


Gráfico 5- Agregado familiar habitual dos/as participantes (N= 66)

Uma vez que a escola onde o estudo foi implementado se localiza num extremo da cidade, não é de estranhar que a maioria dos/as participantes more, quer em tempo de aulas quer fora dele, em zonas periurbanas e rurais. Destes participantes, a maioria reside habitualmente com os pais e mães (gráfico 5).

No gráfico 6, apresentam-se as atividades preferidas para ocupação dos tempos livres dos/as participantes.

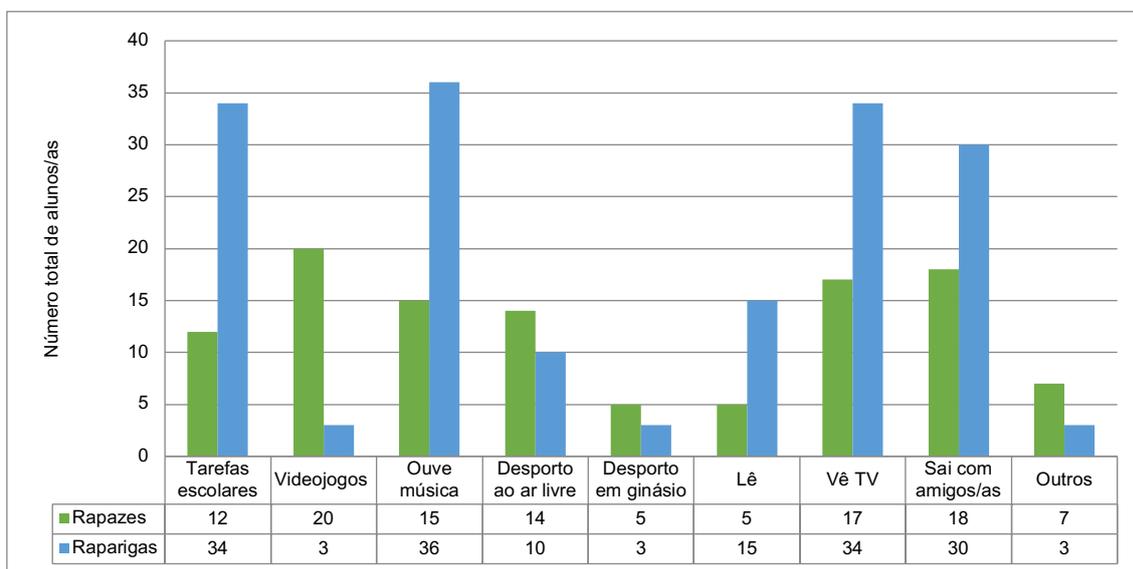


Gráfico 6- Ocupação dos tempos livres (N= 66)

No que toca à ocupação dos tempos livres,  $n=51(77,27\%)$  participantes preferem ouvir música e ver TV,  $n=48 (72,72\%)$  dão primazia às saídas com

amigos e n=46 (69,69%) referem dedicá-los às tarefas escolares. Nas atividades videojogos e leitura, destaca-se a preferência dos rapazes pela primeira (20 dos 26 participantes – 76,9%) e das raparigas pela segunda (15 das 40 participantes – 37,5%).

No gráfico 7 consta o suporte multimédia preferencialmente usado para ouvir música.

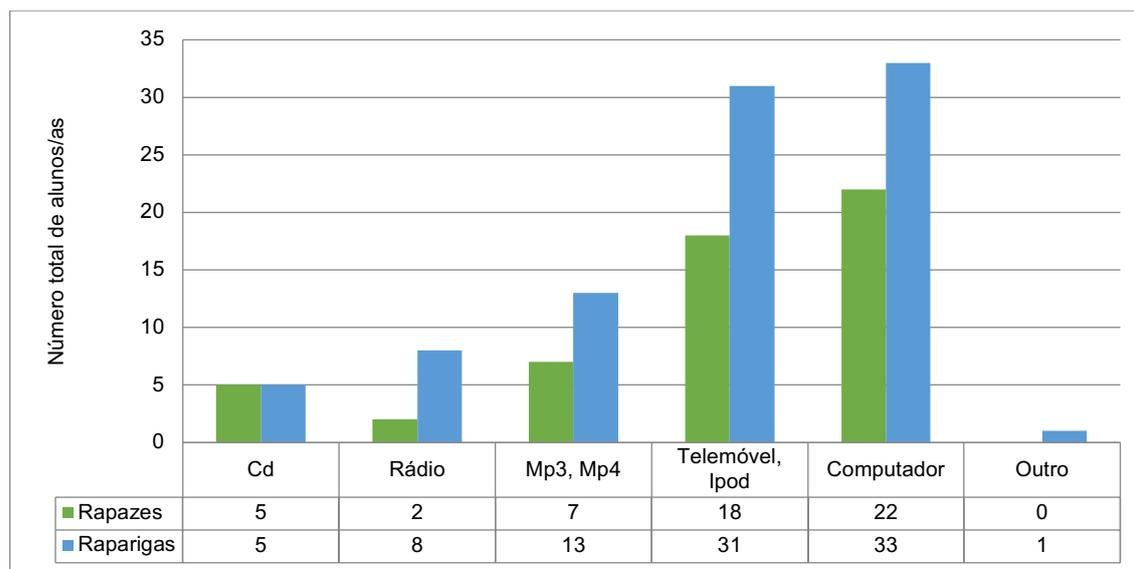


Gráfico 7- Suporte áudio(visual) para audição de música (N= 66)

Para ouvir música os/as participantes recorrem preferencialmente ao computador (83,3%) e ao telemóvel (74,24%), meios que permitirem selecionar o que querem ouvir.

Nos gráficos 8 e 9, constam os hábitos e frequência de visualização de videoclipes.

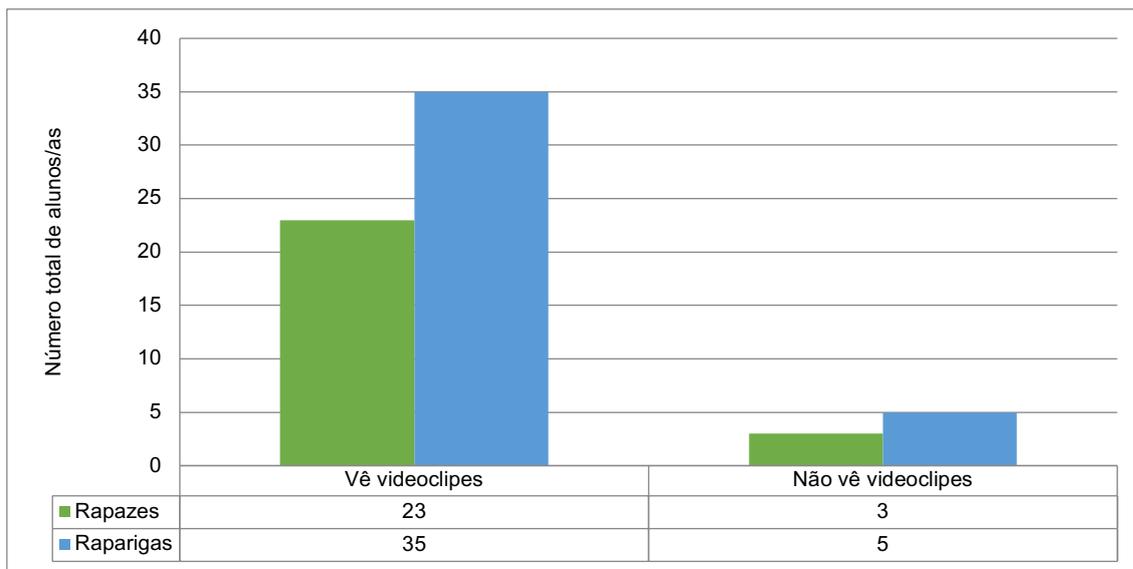


Gráfico 8- Hábitos de visualização de vídeos (N= 66)

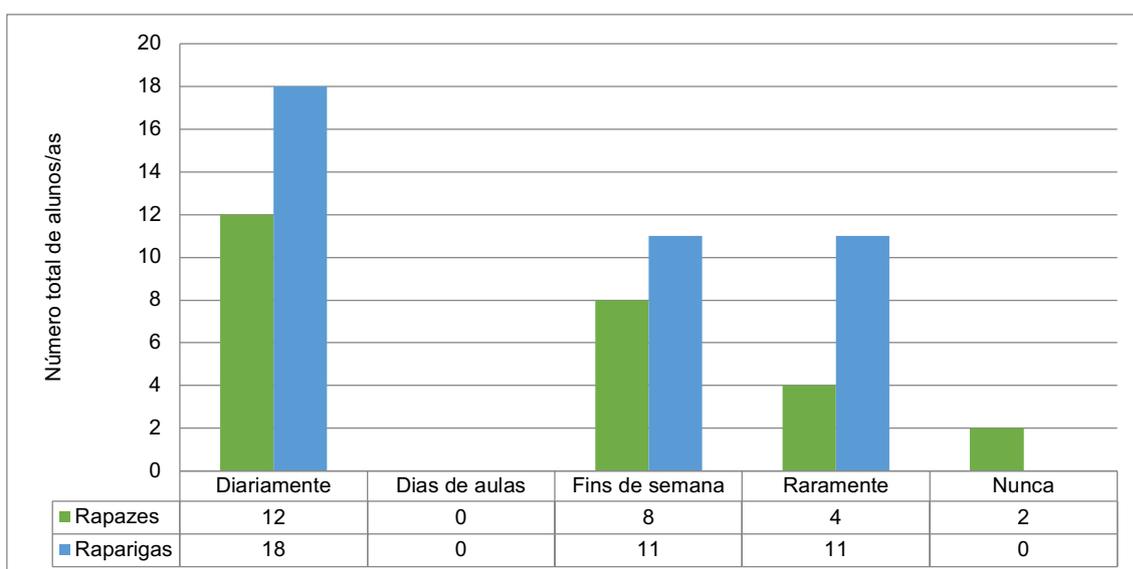


Gráfico 9- Frequência de visualização (N= 66)

Apenas  $n=3$  rapazes e  $n=5$  raparigas referem não ter o hábito de ver vídeos, contudo, quando questionados sobre a frequência apenas  $n=2$  rapazes assumem nunca o fazerem,  $n=3$  rapazes e  $n=1$  rapariga referem não dedicar tempo à sua visualização (gráficos 8, 9 e 10). Tais incongruências nas respostas às perguntas 9, 10 e 11, prendem-se com dificuldades de interpretação e a faixa etária de alguns dos/as participantes.

O número de participantes que refere ver vídeos diariamente é de n=30 (12 rapazes e 18 raparigas), sendo que n=8 rapazes e n=11 raparigas assumem fazê-lo apenas ao fim-de-semana e n=15 (4 rapazes e 11 raparigas) raramente.

No gráfico 10 consta o tempo aproximado gasto na visualização diária de vídeos.

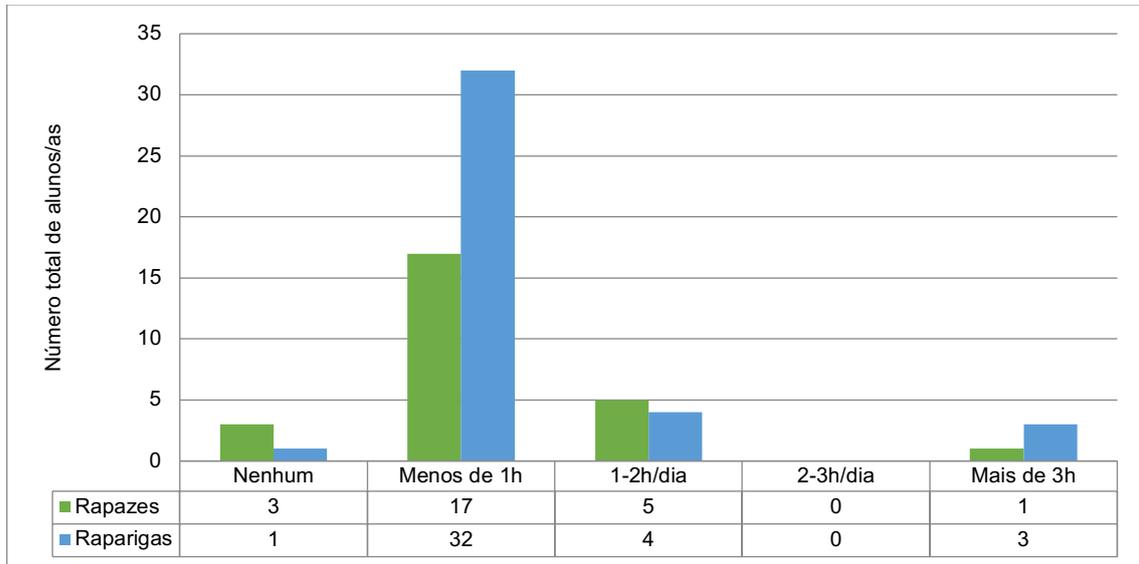


Gráfico 10- Tempo de visualização de vídeos (N= 66)

O gráfico 11 permite averiguar quem acompanha a visualização e onde os/as participantes veem os vídeos.

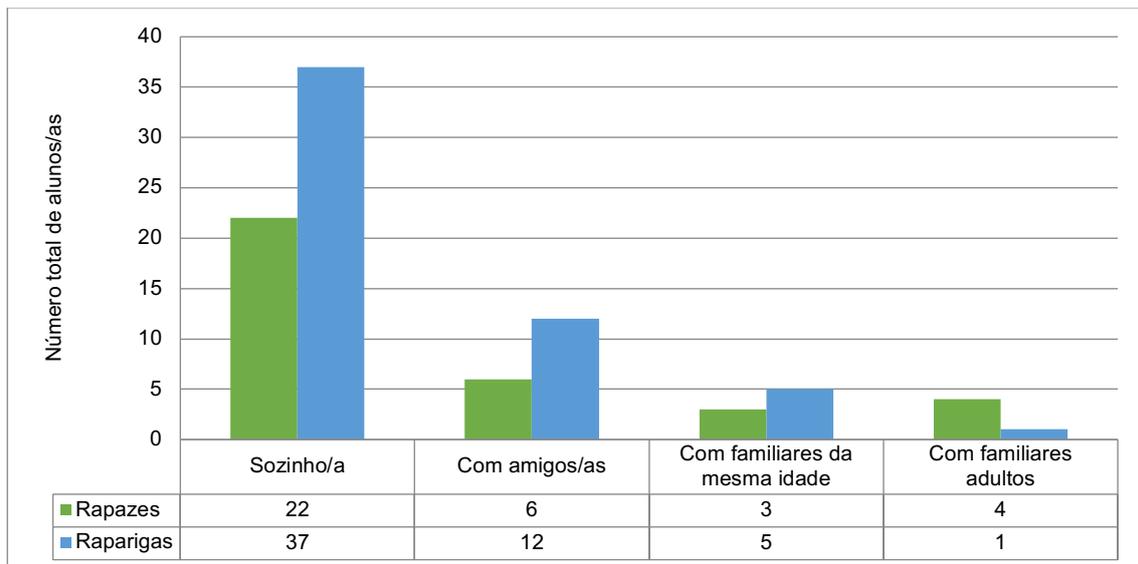


Gráfico 11- Acompanhamento durante a visualização (N= 66)

A maioria dos/as participantes (74,24%) vê vídeos sozinho/a, n=18 referem fazê-lo acompanhados por amigos/as, n=8 com amigos/as da mesma idade e apenas n=5 com supervisão de familiares adultos.

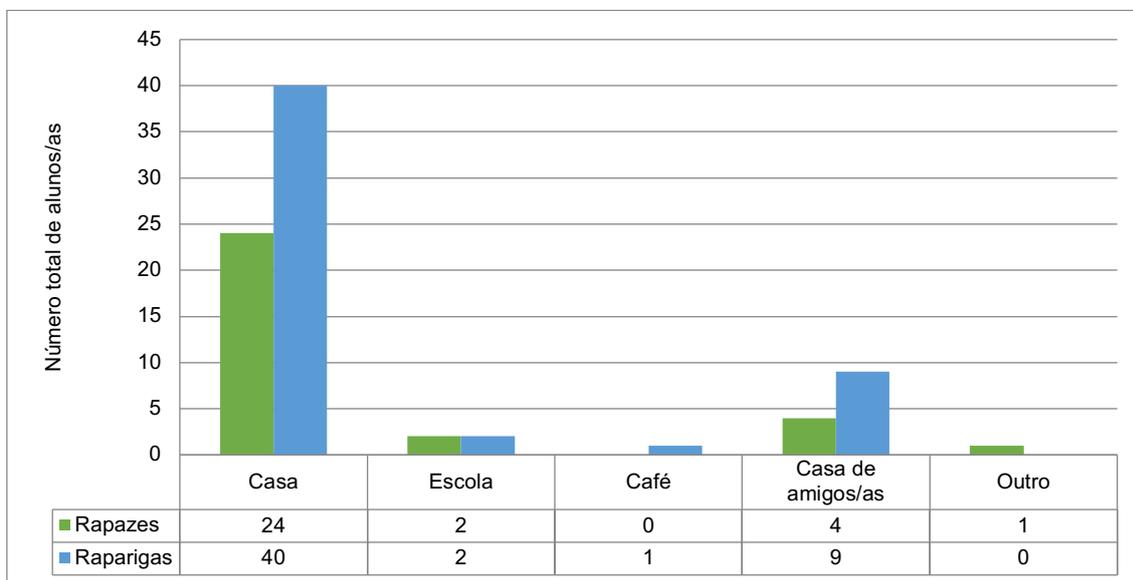


Gráfico 12- Contexto (local) de visualização (N= 66)

No gráfico 13, consta o modo de aquisição de vídeos.

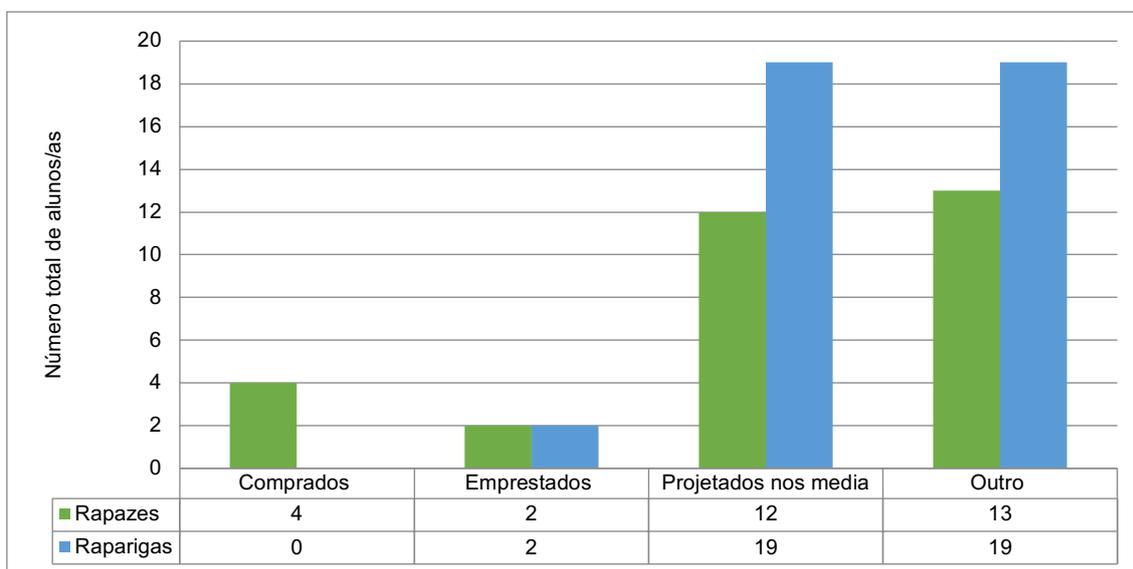


Gráfico 13- Modo de aquisição dos vídeos (N= 66)

A quase totalidade (96,7%) dos/as intervenientes vê, habitualmente, os vídeos em casa (gráfico 12), recorrendo sobretudo à projeção nos *média* ou outro, nomeadamente ao computador, através do qual acedem à plataforma

digital de distribuição de vídeos *YouTube*. Raramente se socorrem de videoclipes comprados ou emprestados (gráfico 13).

Nos gráficos 14 e 15 constam o controlo de visualização de videoclipes e quem a ele procede.

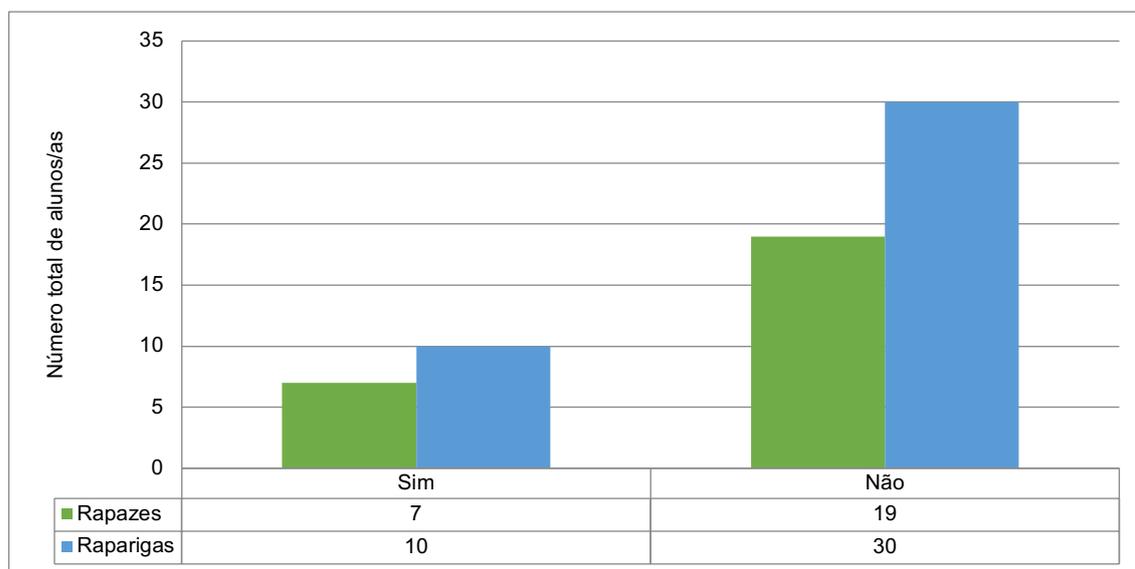


Gráfico 14- Controlo do tempo de visualização (N= 66)

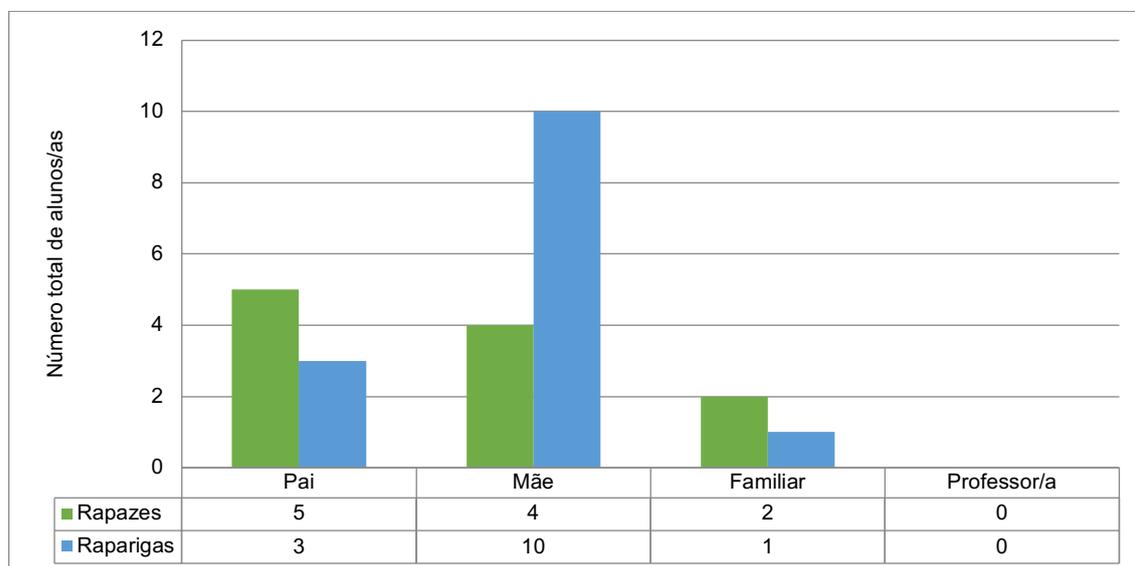


Gráfico 15- Quem controla o tempo (N=66)

Dos/as N=66 respondentes, n=49 referem não haver qualquer controlo sobre o tempo despendido na visualização de videoclipes e quando tal acontece é feito, no caso das raparigas, preferencialmente, pela mãe e, nos rapazes, pelo pai.

Nos gráficos 16 e 17 constam se há ou não controlo do conteúdo dos videoclipes e quem a ele procede.

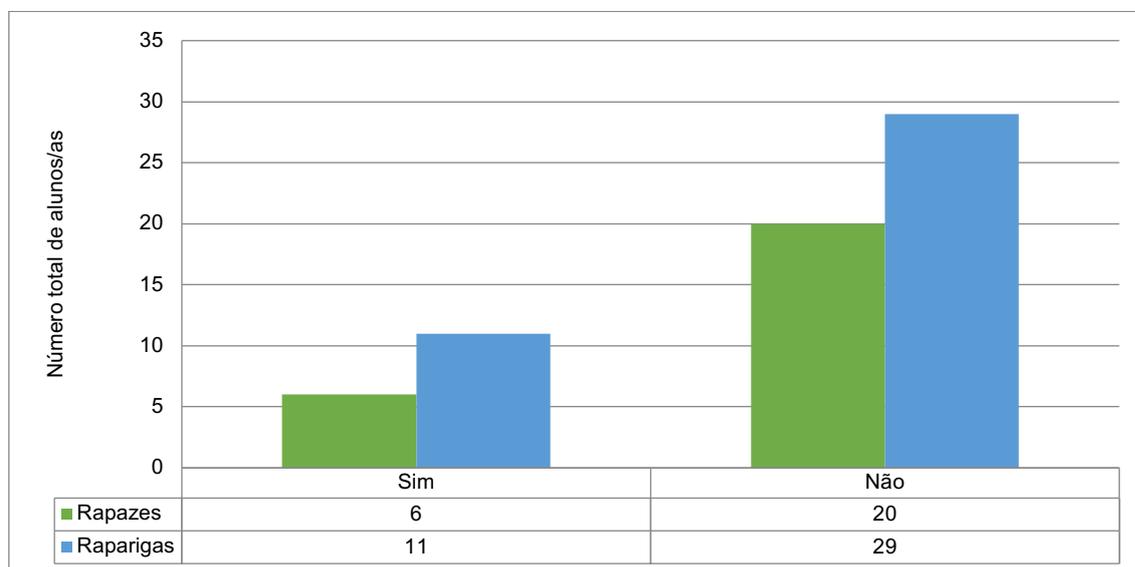


Gráfico 16- Controlo do conteúdo (N=66)

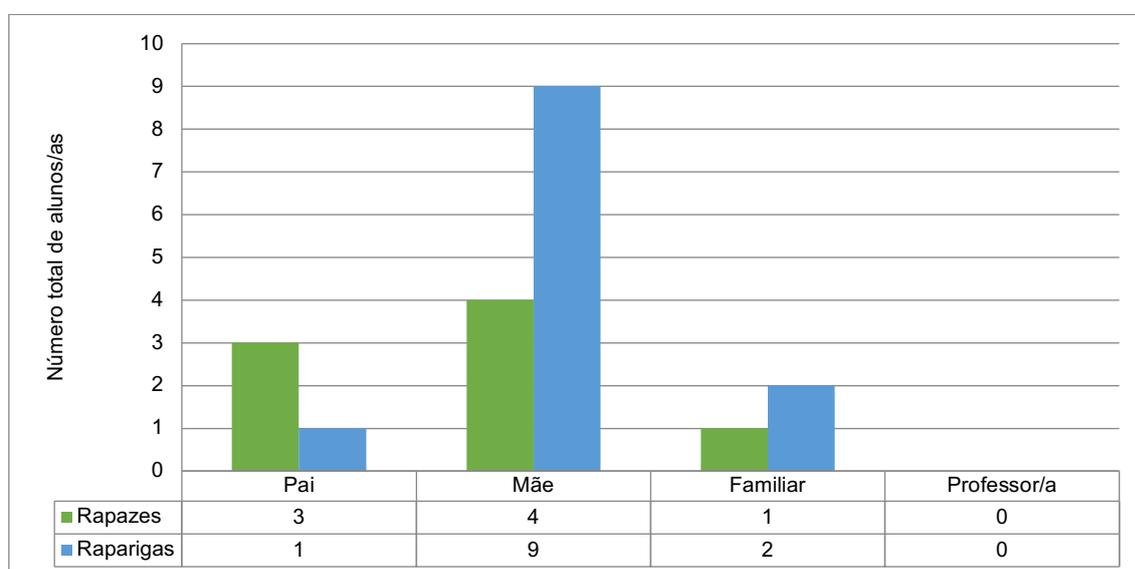


Gráfico 17- Quem controla o conteúdo (N=66)

À semelhança do tempo despendido na visualização, também a maioria dos/as intervenientes refere não estar sujeito a qualquer controlo do conteúdo do que vê. Quando este é feito, cabe à mãe essa verificação.

Face ao exposto, são fatores que potenciam a diminuição do controlo parental nos tempos de visualização e conteúdos vistos, o facto de a visualização

ocorrer preferencialmente em casa (gráfico 12), muito provavelmente no quarto, espaço de conquista de autonomia e liberdade, onde se presume haja um maior isolamento e privacidade no gozo destes momentos de lazer, bem como o recurso a objetos pessoais, como o telemóvel e o computador, para a eles aceder (Cardoso, Espanha & Lapa, 2008).

Nos gráficos 18 e 19 encontram-se as motivações que levam à visualização de videoclipes e o posicionamento relativamente à sua adaptação ao sexo.

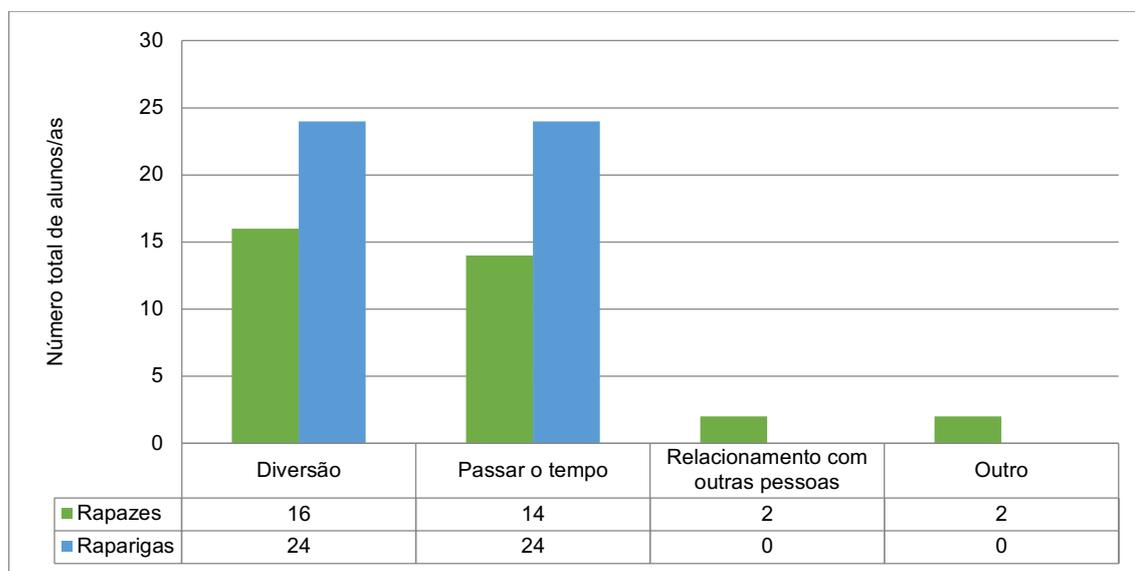


Gráfico 18- Motivos para a visualização de videoclipes (N=66)

Os principais motivos apresentados para a visualização de videoclipes prendem-se com a diversão e o passar o tempo, à semelhança do estudo apresentado por Boal-Palheiros e Hargreaves (2001) que referem que ouvir música em casa está relacionado com a deleite e o entretenimento.

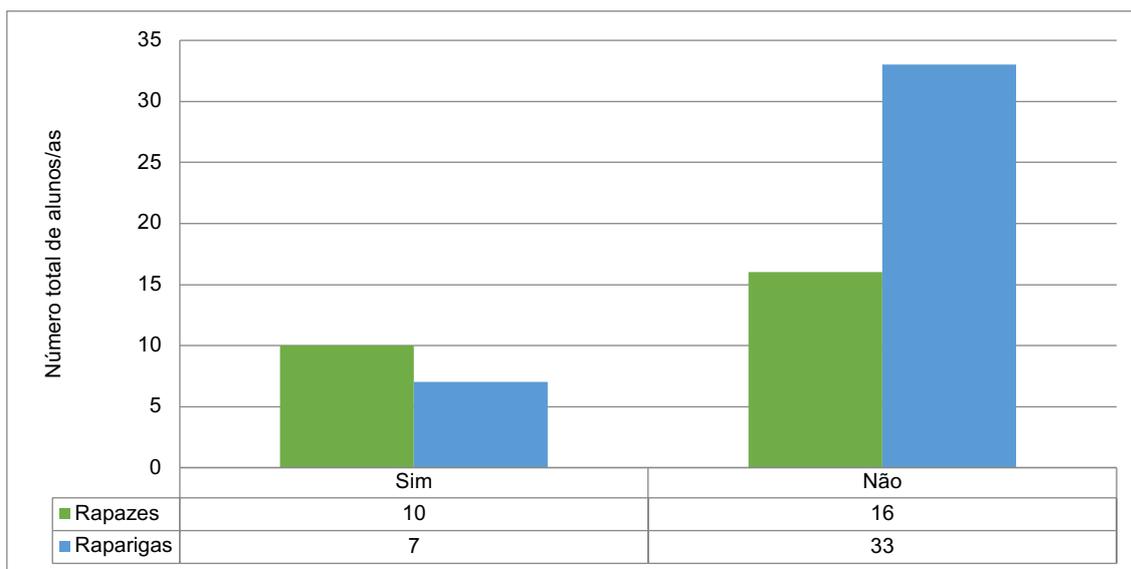


Gráfico 19- Adaptação dos videoclipes ao sexo (N=66)

Nesta fase de implementação do estudo, podemos constatar que n=49 participantes (74,24%) consideram não haver videoclipes para rapazes nem para raparigas, ou seja, adaptam-se a ambos os sexos.

No gráfico 20 encontra-se a idade de início de visualização de videoclipes.

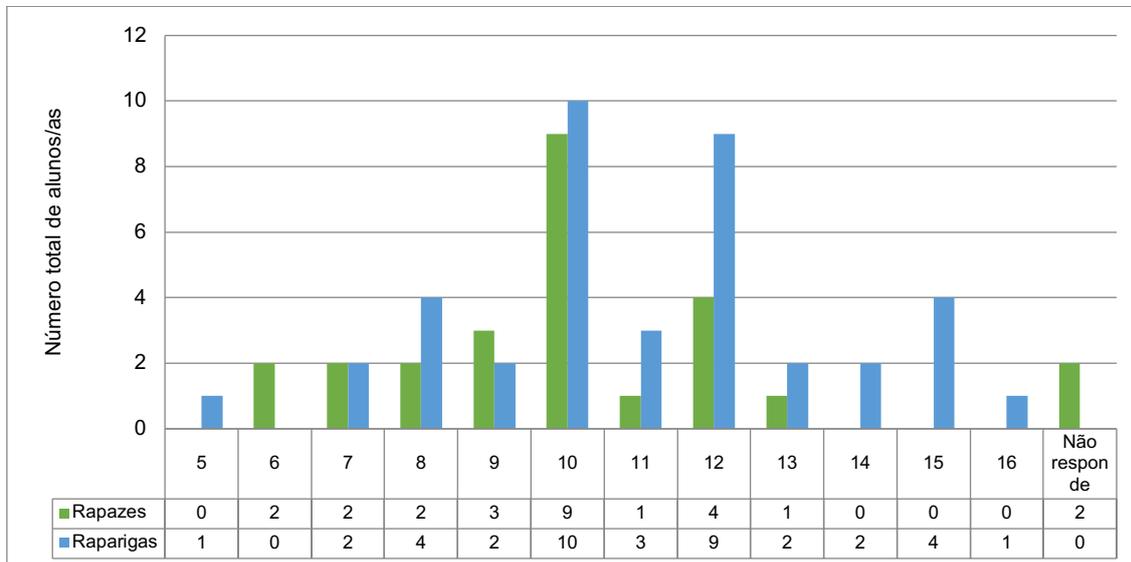


Gráfico 20- Idade de início da visualização (N=66)

Constata-se que n=37 (56,06%) participantes referem ter iniciado a visualização de videoclipes ainda na infância, sendo essa incidência maior na faixa etária dos 10 anos (n=19 alunos/as - 28,79%).

O gráfico 21 diz respeito ao tipo de intérprete musical.

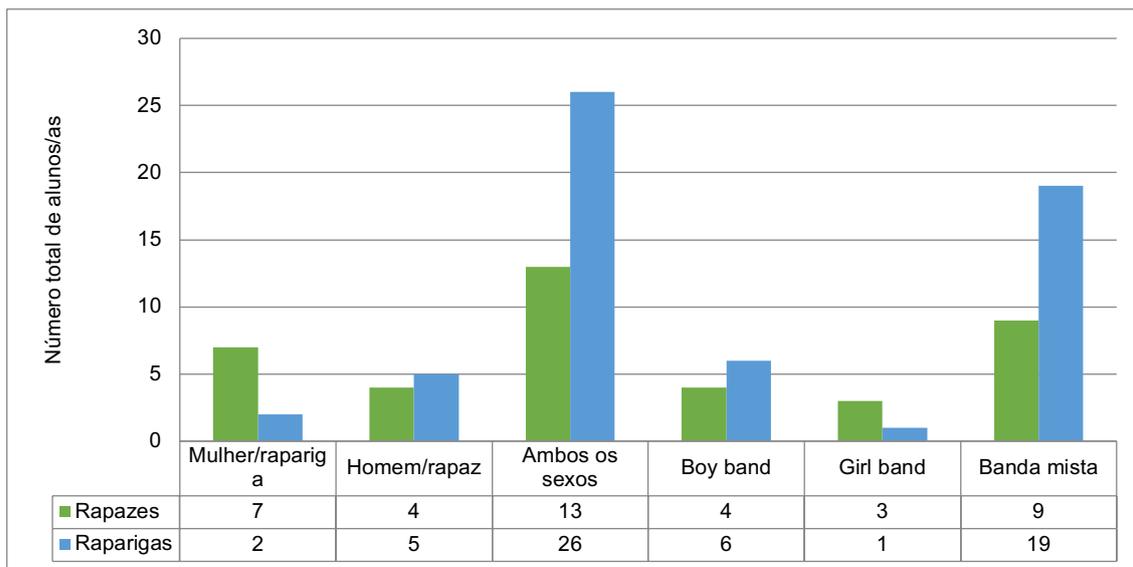


Gráfico 21- Preferências quanto ao sexo e número de protagonistas do videoclipe (N=66)

Quer a solo quer em banda, os e as intervenientes atribuem a sua preferência a videoclipes que apresentem protagonistas de ambos os sexos. A solo os rapazes preferem protagonistas do sexo feminino e as raparigas do masculino.

Os gráficos 22 e 23 referem-se ao género musical e idade dos/as intérpretes/ protagonistas.

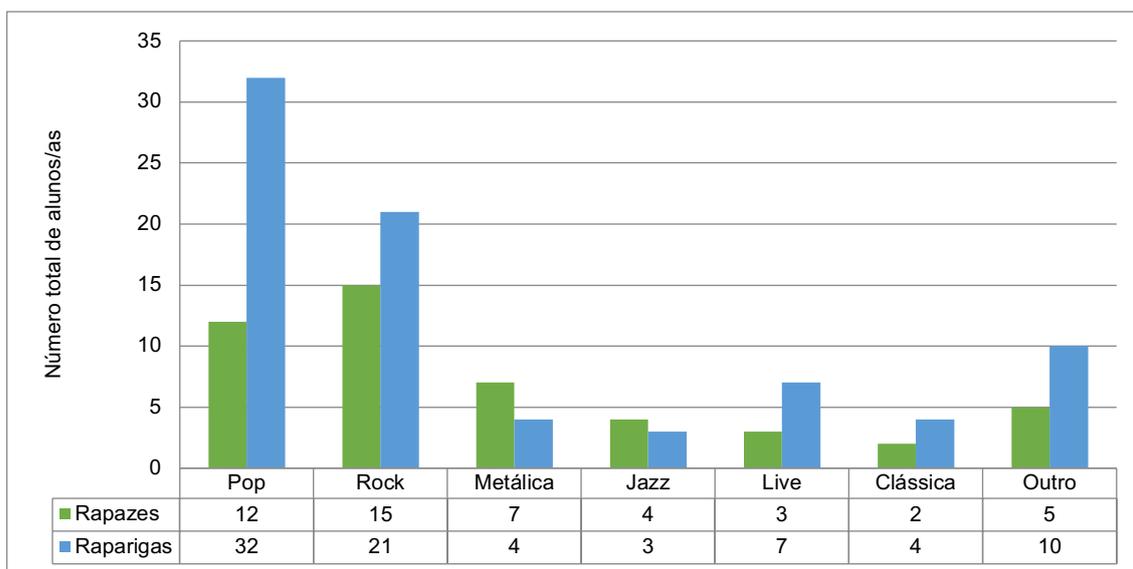


Gráfico 22- Género musical (N=66)

Quanto ao género musical há um leque variadíssimo de géneros musicais que satisfazem os gostos dos/as inquiridos/as, destacando-se as preferências por música pop (n=44 participantes) e rock (n=36 participantes).

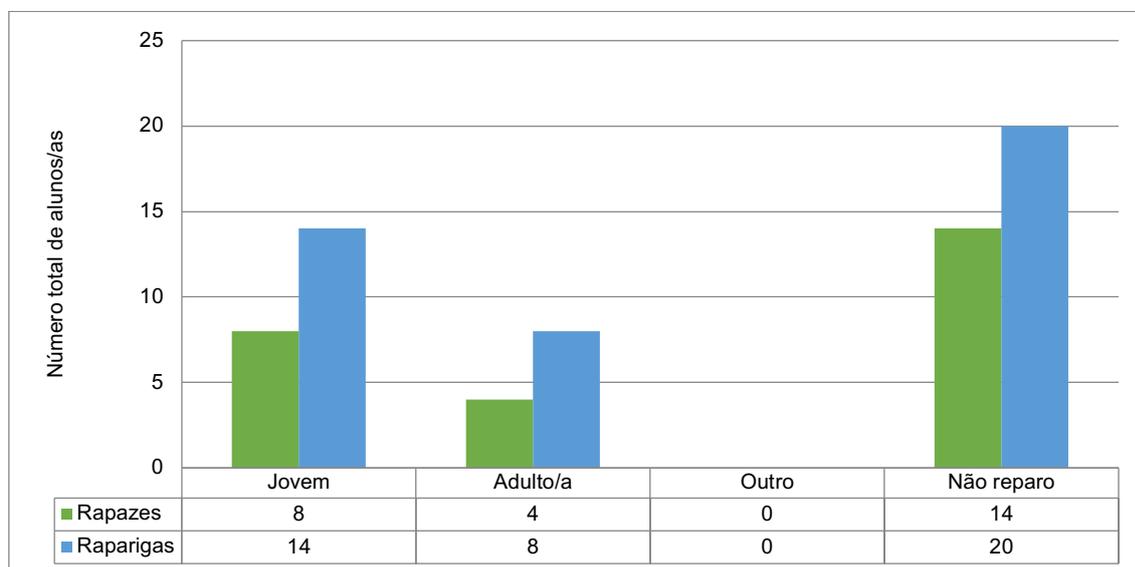


Gráfico 23- Idade do/a protagonista do videoclipe (N=66)

No que concerne à idade, um número significativo de participantes (n=34) refere não reparar na idade do/a protagonista, n=22 dão preferência a jovens e n=12 a adultos/as.

Os gráficos 24 e 25 comportam características físicas dos/as protagonistas dos videoclipes.

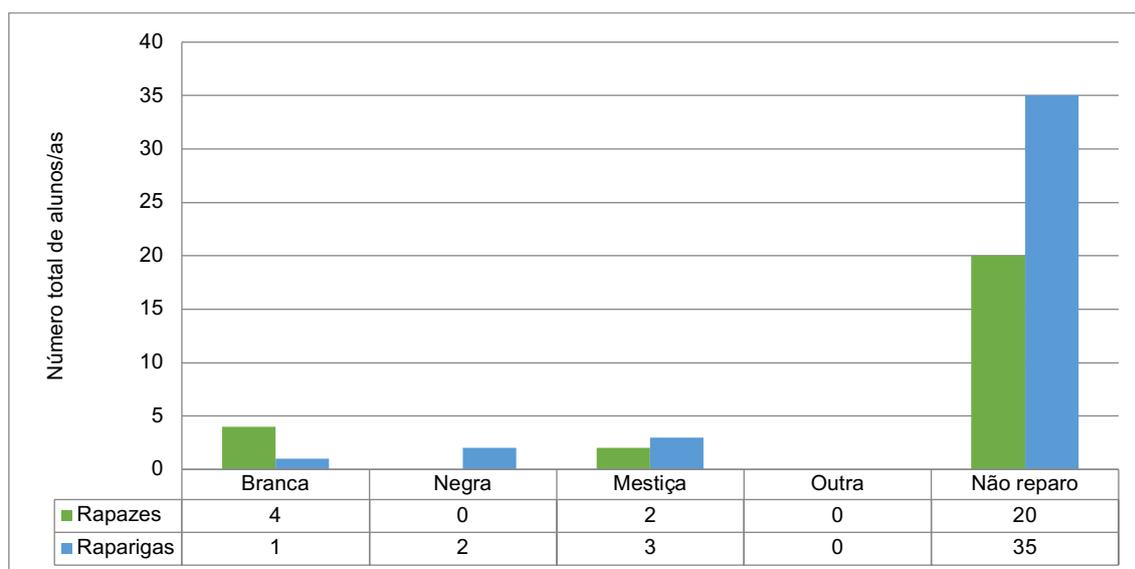


Gráfico 24- Cor da pele do/a protagonista (N=66)

A resposta à questão 22 evidencia a indiferença relativamente à cor da pele do/a protagonista, uma vez que n=55 (83,33%) participantes referem não reparar neste aspeto, n=5 preferem protagonistas com pele branca, tantos quantos os que revelam preferir pele mestiça.

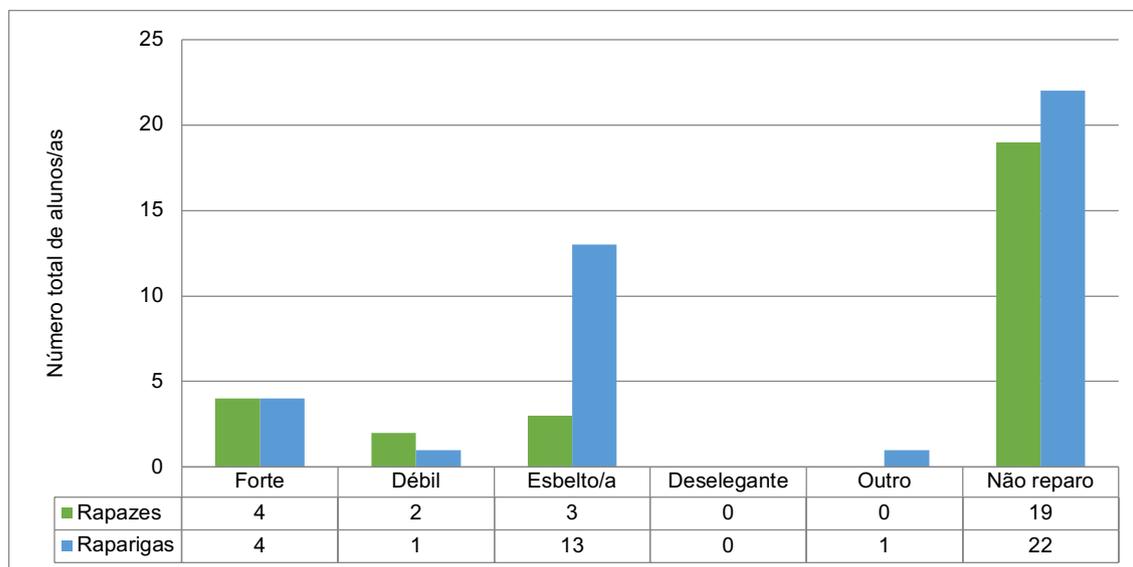


Gráfico 25- Aspeto físico do/a protagonista (N=66)

À semelhança das duas questões anteriores, no que diz respeito ao aspeto físico do/a protagonista, n=41 participantes referem não reparar, n=16 preferem protagonistas esbeltos/as, n=8 fortes e n=3 débeis. Quanto a esta última característica é provável que, dada a faixa etária, os/as respondentes desconheçam o verdadeiro significado do termo.

O gráfico 26 diz respeito ao tipo de relacionamento que se estabelece entre os diferentes protagonistas dos videoclipes que os/as participantes visualizam.

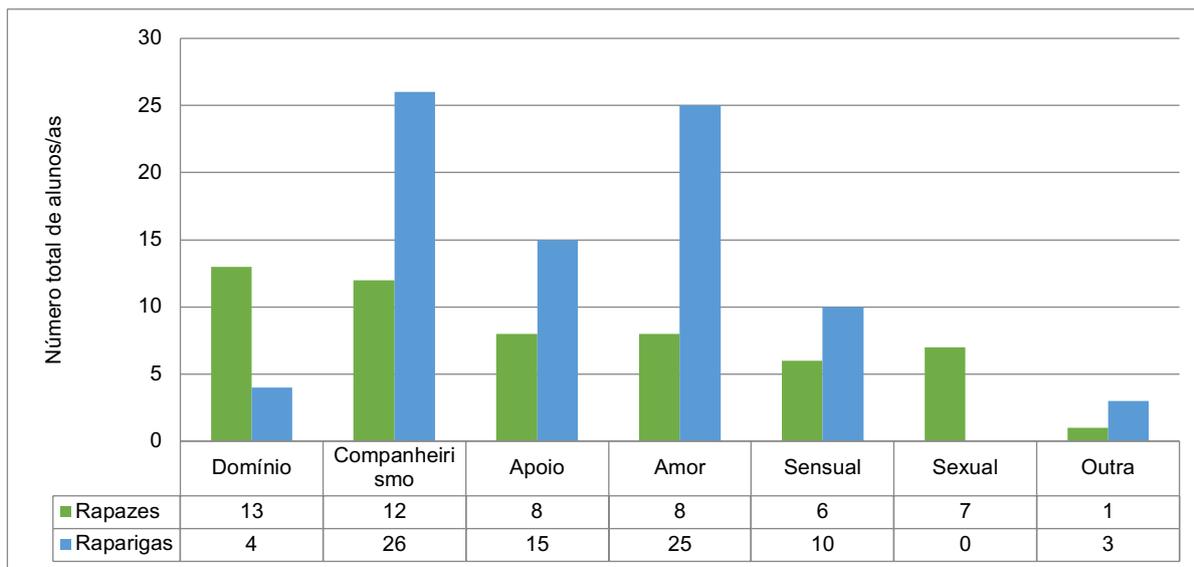


Gráfico 26- Relação entre protagonistas (N=66)

Quando questionados relativamente ao tipo de relacionamentos entre protagonistas, os/as alunos/as participantes realçaram o companheirismo, o amor e o apoio. Saliente-se, contudo, que o domínio foi a relação mais enfatizada pelos rapazes, sendo estes os únicos a abordar os relacionamentos de cariz sexual.

Por fim, na questão 24, tendo sido solicitado o nome do videoclipe de preferência e possível motivo de seleção, na faixa etária mais baixa, o título que reuniu maior consenso, sobretudo entre as raparigas, foi "As Long as You Love Me" de Justin Bieber e no grupo de alunas de décimo segundo ano, "Try" da cantora P!nk.

No primeiro caso os motivos apontados prendem-se sobretudo com o aspeto físico do protagonista, tendo algumas alunas referido que "o Justin Bieber é atraente", "sou uma grande fã dele e gosto das músicas dele", "ele é bonito, gosto da dança e da voz", "adoro o cabelo dele". Os aspetos mencionados não foram do agrado dos rapazes, conforme constatou a investigadora/formadora nas notas de campo aquando da divulgação da seleção. Os olhares e sorrisos maliciosos evidenciavam uma certa rejeição que pode prender-se com o facto de o jovem protagonista ser encarado como um rival que concentra a atenção das adolescentes e lhes conquista o coração.

Quanto à seleção do videoclipe Try, foram enfatizados os seguintes aspetos:

*"É, de momento, o meu videoclipe preferido pela forma como a cantora se mexe, faz acrobacias e interage com a personagem masculina da história.*

*A mensagem a transmitir é para nunca se desistir de lutar e tentar (daí “try”) para se conseguir atingir os objetivos que se quer na vida”.*

*“Gosto da forma como combina a música com a dança, é como se a letra da música se associasse aos passos da dança e consigo identificar-me com isso.”*

*“Gosto pelo facto de ser original, não ser uma história vista e revista. Faz-me lembrar dança contemporânea de uma forma intensa, sofrida e sensual. Existe uma grande relação entre o videoclipe e a letra da música”.*

Se a faixa etária mais jovem enfatiza as características físicas do protagonista as restantes jovens apresentam música, letra e *performance* como *ítems* de seleção.

Entre os rapazes, em que houve uma enorme dispersão em termos de preferências, Rhianna e o seu videoclipe “Diamonds” foi referido por dois alunos. Por se tratar de um videoclipe cujas imagens se centram quase exclusivamente na protagonista, sendo por isso mais difícil a abordagem das questões de género, foi preterido. À semelhança dos argumentos femininos, também os rapazes alegavam gostar da cantora (sem que haja uma menção direta a características físicas), mencionando ainda que *“o som desperta o meu coração e a música fica na cabeça”*.

Face à aludida dispersão de preferências, foram analisados todos os videoclipes identificados pelos/as participantes, mas grande parte deles foram descartados por não apresentarem simbolismos, textuais ou imagéticos, ligados à temática em estudo. Tendo em conta os objetivos do estudo, foram ainda selecionados os videoclipes “Havemos de lá chegar”, de João Pedro Pais, e “Scratch my back”, da cantora Aurea. O aluno que faz menção ao videoclipe musical de João Pedro Pais, diz tratar-se de um cantor *“menos comercial, se calhar porque é diferente do que se costuma ver e eu gosto disso”*. Quanto ao videoclipe da cantora, são abordados aspetos como a circunstância de *“se tratar de uma música que passa muito na rádio”, “nem sabia que era uma cantora portuguesa, o som é giro e quando vi o vídeo achei-o engraçado”*.

Podemos, de certo modo, inferir que as maneiras de ver e usar o videoclipe estão relacionadas com características pessoais do/a visualizador/a, a intenção e o contexto, não sendo alheio o facto de nos canais de música, nomeadamente MTV e VH1, passarem, de forma repetida, na altura da implementação do estudo,

os dois primeiros videoclipes mencionados, conforme constatou a investigadora. Atenta às preferências dos/as alunos/as, a investigadora percebeu que, também, nas rádios nacionais (Rádio Comercial e RFM<sup>32</sup>) era frequente ouvir as músicas em causa bem como “Scratch my back”. Todavia, mais raramente passava a música “Havemos de lá chegar”, embora no *site* oficial do cantor conste que, aquando do seu lançamento, rapidamente conquistou as rádios<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Estações de rádio preferenciais da investigadora e que de acordo com os dados da Marketest lideravam as audiências. Estudos de referência para o mercado disponíveis na Internet em <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~1b4c.aspx>, consultado em 2013-08-28

<sup>33</sup> Dados disponíveis em <http://www.joaopedropais.com/>, separador “Biografia- A carreira em retrospectiva”, consultado em 17-06-01.

## Capítulo 5 – Olhar o(s) videoclipe(s)

### **Análise e interpretação dos dados dos guiões de visualização dos videoclipes e relatórios e apresentação de resultados**

O videoclipe pode ser tido como uma forma contemporânea de narrar histórias, que quebra padrões tradicionais de narrativa e mistura a realidade com a fantasia. A utilização de quatro videoclipes, em contexto de sala de aula, organizando e gerindo os tempos letivos dedicados à implementação da educação sexual em meio escolar, possibilitou uma análise e um questionamento sobre o seu conteúdo.

Nas páginas que se seguem, não é nossa pretensão elencar uma série de características inerentes à estrutura dos videoclipes musicais em estudo, mas dar a conhecer como, a partir de uma abordagem pedagógica deste fenómeno audiovisual, foi possível desconstruir a mensagem veiculada, identificar questões de género e desvendar desigualdade de género. Como alerta Thiago Soares (2012a),

“analisar um videoclipe é impor uma série de limites que visam orientar tal análise para a construção de uma articulação profícua entre os sistemas de representação do artista, dos conceitos gerados por este artista e do mundo. Quando propomos esta análise, temos consciência de que não estamos aprisionando significados, mas tentando captar de que forma os significados são construtos de ordem estética e cultural.” (p.138)

#### **5.1. “As Long as You Love Me”**

"As Long as You Love Me"<sup>34</sup>, trata-se de um *single*, do álbum *Believe* interpretado por Justin Bieber, com a colaboração de Big Sean e onde entram também Ludacris, Drake e Nicki Minaj.

O lançamento do álbum decorreu a 11 de Junho de 2012 (promocional) e 10 de Julho de 2012 (*single*), tendo sido gravado nos estúdios 2nd Floor, Record Plant, em Los Angeles, na Califórnia.

---

<sup>34</sup> Videoclipe disponível na internet em: <https://www.youtube.com/watch?v=R4em3LKQCAQ>, consultado em 2013-02-03

Como género musical, “As long as You Love Me”, é classificada como R&B, dubstep (música eletrónica, originária do sul de Londres, que se caracteriza por linhas de baixo muito fortes e padrões de bateria reverberante) e electropop (música eletrónica, diretamente influenciada pelo uso de bateria eletrónica); possui uma batida contundente de palmas e mãos, com vocais complementados por uma batida em expansão.

A música foi escrita por Rodney Jerkins, Andre Lindal, Nasri Atweh e Justin Bieber, produzida por Rodney Jerkins e Andre Lindal e apresenta versos do *rapper* norte-americano Big Sean, tendo a canção sido escrita em “Dó menor”<sup>35</sup>. Conta, ainda, com a participação do ator Michael Madsen e da modelo e também atriz de cinema Chanel Celaya.

Quando fez o videoclipe, o cantor tinha 18 anos, Chanel Celaya 20 e Michael Madsen 55.



Figura 7- Capas do CD e do videoclipe, respetivamente (imagens disponíveis na Internet)

Aos e às alunos/as foram fornecidos três ficheiros multimédia do videoclipe, versão original, legendada em português e instrumental, aos quais acederam conforme a etapa de preenchimento do guião e as necessidades individuais de (re)visualização. O facto de cada aluno/a ter ao seu dispor um dispositivo e auscultadores individuais, permitiu-lhe parar o videoclipe quando necessário e/ou rever a narrativa, numa das três versões disponibilizadas, sempre que

<sup>35</sup> As Long as You Love Me (canção de Justin Bieber). Dados disponíveis na internet em [https://pt.wikipedia.org/wiki/As\\_Long\\_as\\_You\\_Love\\_Me\\_\(can%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Justin\\_Bieber\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Long_as_You_Love_Me_(can%C3%A7%C3%A3o_de_Justin_Bieber)), consultado em 2017-07-01

considerasse pertinente, sem causar constrangimentos aos/às restantes participantes presentes na sala.

### 5.1.1. Fase 1- Aprender a olhar

O guião de visualização do videoclipe 1 foi preenchido por 27 alunos/as, identificados, como foi anteriormente referido, por A1 a A27. Saliente-se que A1 a A13 são raparigas e A14 a A27 rapazes.

A primeira fase da abordagem em contexto de aula do videoclipe selecionado pelos/as alunos/as de 7º ano, tinha como principal finalidade exercitar o olhar crítico, observando como as imagens, os sons, as interações verbais e não-verbais, e ambiente onde se desenrola a ação, ajudam a construir uma determinada perspetiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre rapazes/homens e raparigas/mulheres, as suas identidades e papéis sociais e relações afetivas que se estabelecem entre eles/elas.

No quadro V apresentam-se as categorias e subcategorias previamente estabelecidas para a fase 1 e que tiveram por base os tópicos do guião de visualização.

Quadro V- Descrição das categorias e subcategorias da fase 1 referentes ao videoclipe musical “As Long As You Love Me”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
História narrada no videoclipe	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes ilustram a sua leitura do videoclipe
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Caracterização dos/das protagonistas	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes caracterizam as personagens quanto a aspetos físicos, psicológicos, sociais e ao relevo na ação.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Faixa etária e estatuto social dos protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes atribuem uma idade ou intervalo de idades aos personagens e relatam a situação económica, cultural ou social dos personagens.
Faixa etária e estatuto social das protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes atribuem uma idade ou intervalo de idades às personagens e relatam a situação económica, cultural ou social das personagens.
Protagonismo masculino	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes caracterizam os personagens quanto ao relevo na ação, atribuindo-lhes o papel de protagonista, personagem secundária ou figurante.

Protagonismo feminino	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes caracterizam as personagens quanto ao relevo na ação, atribuindo-lhes o papel de protagonista ou personagem principal, personagem secundária ou figurante.
Características físicas masculinas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços fisionómicos do(s) protagonista(s).
Características físicas femininas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços fisionómicos da(s) protagonista(s).
Características psicológicas masculinas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços psicológicos e/ou de carácter do(s) protagonista(s).
Características psicológicas femininas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços psicológicos e/ou de carácter da protagonista.
Vestuário e adereços masculinos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o vestuário e adereços do(s) protagonista(s).
Vestuário e adereços femininos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o vestuário e adereços da protagonista.
Ações desempenhadas (masculinos)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam as ações (o que fazem) desempenhadas pelo(s) protagonista(s).
Ações desempenhadas (femininos)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam as ações (o que fazem) desempenhadas pela(s) protagonista(s).
Sentimentos expressos ao longo do videoclipe (masculinos)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o estado afetivo evidenciado pelo(s) protagonista(s).
Sentimentos expressos ao longo do videoclipe (femininos)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o estado afetivo evidenciado pela(s) protagonista(s).
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Espaços onde se desenvolve a ação	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o espaço físico (lugar da realização da ação). Pode assumir a forma de espaço aberto/fechado, interior/exterior, público/privado, ou dos cenários geográficos exteriores (espaço físico exterior) e os cenários interiores, como as dependências de uma casa (espaço físico interior).
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Público	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o espaço físico público/aberto/cenários exteriores
Privado	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o espaço físico interior/privado/cenários interiores
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Tempo de exposição	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes indicam o tempo cronológico (marcas da passagem do tempo) de exposição dos/das protagonistas.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Símbolos realçados pelos/as protagonistas	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes referem objetos ou sinais que representam ou sugerem algo.

No quadro VI apresentam-se as unidades de registo relativas à história que os/as participantes consideram estar narrada no videoclipe.

Quadro VI- Unidades de registo que ilustram a história narrada no videoclipe “As Long As I Love You”

Categoria: História narrada no videoclipe
<b>Unidades de registo</b>
“(…) dois jovens apaixonados (….) o pai não quer que a filha namore” (….) ele é um garoto (….) ele está a lutar por ela. (….) o pai bate (….) V1A1
“(…) um rapaz que se apaixonou por uma rapariga (….) o pai não aprovou (….) perseguiu-o. Para o pai (….) ele ia deixá-la e (….) bateu-lhe.” V1A2
“O pai da rapariga não gosta” (….) planeavam fugir (….) o pai leu o bilhete (….) no dia de eles fugirem o pai apareceu à frente (….) sai do carro e começou a bater (….) contra a vontade da filha.” V1A3
“(…) estava apaixonado (….) filha de um homem rico (….) o pai dela não gostava dele (….) lhe batia.” V1 A4
“(…) gosta de uma rapariga (….) pai diz que ele a vai deixar (….) ela vai sofrer muito.” V1A5
“Ele está apaixonado por uma rapariga (….) esse amor é impossível.” V1A6
“(…) um rapaz que se apaixonou por uma rapariga, (….) o pai não gosta dele (….) proíbe-o de ver a sua filha. (….) resolvem fugir juntos (….) o pai os encontra (….) espanca-o. É uma história de amor.” V1A7
“(…) uma miúda está a passar por uma fase muito difícil (….) não a deixa desistir e dá-lhe o melhor apoio que um namorado pode dar a uma rapariga (….)” V1A8
“(…) uma rapariga que está numa fase complicada (….) tenta ajudá-la a enfrentar esta fase como um bom namorado. O pai dela não aceita o namoro (….) e ele não desiste.” V1A9
“(…) de amor. Um casal apaixonado, que luta contra o pai para poderem estar juntos. O jovem gosta mesmo dela e está disposto a lutar contra tudo e todos para poder estar com ela.” V1A10
“(…) de amor onde um casal namora e são felizes (….) o pai dela não gosta (….) aparece um “amigo” que lhe dá um conselho.” V1A11
“(…) de um rapaz e de uma rapariga que se amam (….) apesar do pai dela não os querer ver juntos, ele insiste em estar com quem gosta.” V1A12
“Ele está apaixonado por uma rapariga (….) o amor é impossível (….) pai que os proíbe de estarem juntos e é agredido por ele. (….) os dois fogem juntos.” V1A13
“Uma história de um apaixonado.” V1A14
“(…) dois adolescentes apaixonados (….) o pai da rapariga estava contra a relação.” V1A15
“(…) de um rapaz e de uma rapariga apaixonados (….) o pai da rapariga não aceita o namoro (….)” V1A16
“(…) um rapaz que se apaixonou por uma rapariga (….) pai bate no namorado, (….) este não seria um bom marido por ser demasiado novo.” V1A17
“(…) o rapaz gosta da rapariga e ela dele (….) o pai não aceita. Ele faz tudo para tê-la. Está triste. O pai como não gostava dele (….) bateu-lhe. V1A18
“(…) ele está apaixonado por uma rapariga (….) o pai dela não gostava dele (….) bateu-lhe. E ficou negro.” V1A19
“(…) quer namorar com a namorada (….) o pai dela não aceita a relação.” V1A20
“(…) ama uma pessoa e essa pessoa também o ama (….) vai ter com o pai dela (….) ele não aceita (….) aquele “garoto”. Ele arrisca (….) namoram (….) o pai (….) bateu-lhe (….) eles iam fugir os dois.” V1A21
“(…) ama uma rapariga e ela também o ama (….) o pai dela não o aceita, (….) fogem, o pai apanha-os e bateu-lhe” V1A22
“(…) está apaixonado por uma rapariga (….) amor é impossível (….) pai da rapariga, (….) proíbe (….) estarem os dois juntos.” V1A23
“(…) de amor (….)” V1A24
“(…) está apaixonado por uma rapariga (….) amor é impossível.” V1A25
“(…) de amor. Ele está apaixonado por uma rapariga (….) amor é impossível (….)” V1A26
“(…) de amor entre o casal e entre o pai e a filha.” V1A27

Relativamente à primeira categoria de análise, os “olhares” lançados à narrativa, remetem para uma história “*de amor*”<sup>36</sup>, “*impossível*”<sup>37</sup>, “*de um jovem apaixonado por uma rapariga*”<sup>38</sup>, em “*que o pai não quer*”<sup>39</sup>, “*não aprova*” / “*não*

<sup>36</sup> A7, A10, A11, A24, A26, A27

<sup>37</sup> A6, A13, A23, A24, A25

<sup>38</sup> A2, A4, A5, A6, A7, A12, A13, A16, A17, A18, A19, A22, A23, A25, A26

<sup>39</sup> A1

*gosta* / *“não aceita”*<sup>40</sup> que a filha namore (...), *“por achar que este não seria um bom marido por ser demasiado novo”* / pois *“ele é um garoto”*<sup>41</sup>, que *“luta por ela”*<sup>42</sup> e até *“planeavam fugir e o pai leu o bilhete, por isso no dia de eles fugirem o pai apareceu à frente e sai do carro”*<sup>43</sup> e *“bateu-lhe”*<sup>44</sup>.

Na categoria “caracterização dos protagonistas”, na subcategoria “faixa etária e estatuto social”, os/as alunos/as caracterizaram o *“jovem apaixonado”* (n=31 referências), o *“pai”* (n=37 referências), o *“rapper”* (n=11 referências), e os *“bailarinos”* (n=6 referências). Um/a dos/as participantes caracteriza de forma global os protagonistas como *“adultos”*<sup>45</sup> e n=4 não respondem à questão<sup>46</sup>.

Constata-se que o principal protagonista é um *“rapaz”*<sup>47</sup>, *“cantor”*<sup>48</sup>, *“adolescente”*<sup>49</sup> ou, talvez, *“adulto jovem”*<sup>50</sup>, *“estudante”*<sup>51</sup>, que é confrontado por um *“pai da namorada”* (n=20 referências), um *“adulto”*<sup>52</sup>, de *“meia idade”*<sup>53</sup>, na casa dos *“50 anos”*<sup>54</sup> e rico<sup>55</sup>. Surgem na história para o apoiar um *“rapper”*<sup>56</sup>, com *“30 anos”*<sup>57</sup> e *“bailarinos”*, com *“20 anos”*<sup>58</sup>.

Ao identificar o protagonista como jovem adulto, colocam-no numa fase de transição entre a adolescência e a adultez, pautada por modificações físicas pouco relevantes que se opõem às significativas transformações a nível emocional e social (Tavares et al., 2007).

Quer o *“jovem apaixonado”* quer *“o pai da namorada”* são protagonistas principais para n=16 dos/das participantes; os mesmos que consideram o *“rapper”* como secundário e n=13 identificam os *“bailarinos”* como figurantes da história.

---

<sup>40</sup> A2 / A7 / A18

<sup>41</sup> A17 / A1, A21

<sup>42</sup> A1, A10

<sup>43</sup> A3

<sup>44</sup> A18, A19, A20, A21

<sup>45</sup> A23

<sup>46</sup> A13, A21, A22, A25

<sup>47</sup> A12

<sup>48</sup> A5, A6, A8, A17, A28

<sup>49</sup> A1, A2, A3, A4, A7, A8, A14, A15, A17, A18, A20, A24, A26, A27

<sup>50</sup> A8, A20, A26

<sup>51</sup> A2

<sup>52</sup> A1, A2, A5, A7, A14, A15, A18, A20, A24, A26, A27

<sup>53</sup> A3, A4, A16, A17

<sup>54</sup> A9, A10

<sup>55</sup> A1, A2, A5, A7, A12, A17, A20

<sup>56</sup> A6, A9, A10, A11, A16, A17, A24

<sup>57</sup> A9, A10

<sup>58</sup> A9, A10

Na subcategoria “características físicas”, os rapazes enfatizam que o “*jovem apaixonado*” tem “*altura média*”<sup>59</sup>, opinião partilhada por apenas três raparigas<sup>60</sup>, pois para a maior parte das adolescentes ele é “*alto*”<sup>61</sup>, mais especificamente com “*1,71m*”<sup>62</sup>, “*magro*”<sup>63</sup>, “*elegante*”<sup>64</sup>, “*musculado*”<sup>65</sup>, “*bonito*”<sup>66</sup>, “*perfeito*”<sup>67</sup>, “*lindo*”<sup>68</sup>, “*forte*”<sup>69</sup>, “*normal*”<sup>70</sup>, “*magricelas*”<sup>71</sup> e “*fraco*”<sup>72</sup>. Características estas que, de forma geral, remetem para o imaginário de corpos belos, nomeadamente corpos magros, não obesos, com músculos definidos e jovens (Rocha, 2007; Pereira, 2013). Um corpo musculado revela masculinidade, sendo um ideal de força e virilidade (Januário, 2013). Quanto ao uso dos termos *magricelas* e *fraco*, que de algum modo podem ser considerados depreciativos, não será alheio o facto de à data da implementação do estudo, Justin Bieber ser o ídolo de milhões de adolescentes, e, como tal ser visto como rival na disputa de atenção. Acrescentam ter cabelo “*loiro*” ou “*castanho claro*”<sup>73</sup>, “*olhos castanhos*”<sup>74</sup>, “*claros ou azuis*”<sup>75</sup> e “*rosto oval e perfeito*”<sup>76</sup>.

O “*pai da namorada*” é “*alto*”<sup>77</sup>, “*grande*”<sup>78</sup>, com “*1,75m*”<sup>79</sup> ou *1,80m*<sup>80</sup>, “*gordo*”<sup>81</sup>, “*forte*”<sup>82</sup>, com “*olhos castanhos*”<sup>83</sup>, “*cabelos castanhos*”<sup>84</sup> e “*rosto oval*”<sup>85</sup> ou “*redondo*”<sup>86</sup>.

Psicologicamente, o “*jovem*” é caracterizado como “*calmo*”<sup>87</sup>, “*delicado*”<sup>88</sup>, “*apaixonado*”<sup>89</sup>, “*triste*”<sup>90</sup>, “*nervoso*”<sup>91</sup>, “*rebelde*”<sup>92</sup> e “*querido*”<sup>93</sup>. Em contrapartida,

---

<sup>59</sup> A14, A16, A17, A18, A19, A25

<sup>60</sup> A1, A5, A6

<sup>61</sup> A2, A4, A8, A9, A13, A20, A26

<sup>62</sup> A8, A10, A11, A12, A13, A15, A21, A24

<sup>63</sup> A2, A6, A13, A18, A19, A20, A23, A25, A26

<sup>64</sup> A3, A16, A17

<sup>65</sup> A10, A21, A24

<sup>66</sup> A6, A7

<sup>67</sup> A8, A9

<sup>68</sup> A7

<sup>69</sup> A6

<sup>70</sup> A11

<sup>71</sup> A25

<sup>72</sup> A25

<sup>73</sup> A2, A5, A6, A14, A15, A20, A23, A24, A25, A26, A27 / A3, A4, A7, A9, A11, A12, A13, A16, A17, A18

<sup>74</sup> A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A12, A13, A19, A20, A21, A23, A24, A26

<sup>75</sup> A1, A16, A17/ A14, A15

<sup>76</sup> A1, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A21, A23, A24/ A8, A9

<sup>77</sup> A1

<sup>78</sup> A14

<sup>79</sup> A10, A17

<sup>80</sup> A15

<sup>81</sup> A2, A3, A4, A5, A10, A17

<sup>82</sup> A16

<sup>83</sup> A2, A4, A10, A14, A15

<sup>84</sup> A1, A2, A4, A10, A14

<sup>85</sup> A1, A14, A15

<sup>86</sup> A10, A17

o “pai” é descrito como “agressivo”<sup>94</sup>, “possessivo”<sup>95</sup>, “dominador”<sup>96</sup> e “indelicado”<sup>97</sup>.

Dada a sua subjetividade, é difícil definir o que é estar apaixonado, contudo “sensações antagônicas- euforia/melancolia, segurança/insegurança ou mesmo medo e ao mesmo tempo, desilusão e sofrimento” (Pereira & Freitas, 2002, p.42), parecem caracterizar este estado. Algumas das características evidenciadas pelo “jovem” (p. ex., calmo/nervoso, rebelde/querido), corroboram a opinião de Amado (2010) que considera que os apaixonados são emocionalmente instáveis.

A figura 8, recortes de imagens do videoclipe, permite confirmar algumas das características identificadas pelos/as adolescentes, no que diz respeito a traços físicos e aspetos psicológicos do principal protagonista. Constata-se que o “jovem” usa trajes de cores “escuras” ou “pesadas”<sup>98</sup>, nomeadamente, “casaco de cabedal”<sup>99</sup>, “calças justas”<sup>100</sup> e calça “ténis” ou “sapatilhas”<sup>101</sup>.

O “pai” usa “camisa com várias cores”<sup>102</sup>, “calças de ganga”<sup>103</sup>, “óculos laranja”<sup>104</sup>, “relógio e anéis”<sup>105</sup> (figura 9).

Também o *rapper* opta por roupas escuras (figura 10).

---

<sup>87</sup> A1, A3, A4, A6, A7, A8, A10, A13, A14, A16, A19, A21, A24, A25, A26

<sup>88</sup> A6, A8, A9, A11, A12, A13, A18, A21, A22, A24, A25, A26

<sup>89</sup> A1, A2, A3, A5, A12, A16, A17, A18, A20

<sup>90</sup> A1, A3, A11, A12, A16, A17, A18

<sup>91</sup> A12

<sup>92</sup> A9

<sup>93</sup> A9, A13

<sup>94</sup> A1, A3, A4, A5, A7, A10, A14, A15, A17, A20, A21, A23

<sup>95</sup> A6, A10, A11, A12, A15, A16, A17, A21, A22, A25, A26

<sup>96</sup> A5, A8, A10, A13, A14, A15, A16, A17, A21, A24

<sup>97</sup> A10, A16, A17, A21

<sup>98</sup> A5, A8, A9, A13, A14, A15, A19, A24

<sup>99</sup> A1, A3, A4, A7, A10, A11, A12, A16, A17, A18, A21, A22

<sup>100</sup> A1, A3, A4, A7, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A18, A21

<sup>101</sup> A1, A3, A7, A10, A13, A16, A17

<sup>102</sup> A1, A3, A4, A10, A14, A15, A16, A17, A21

<sup>103</sup> A1, A3, A10, A16, A17, A21

<sup>104</sup> A1, A3, A10, A16, A17

<sup>105</sup> A3, A16, A17, A22



Figura 8- O “jovem apaixonado” (Justin Bieber) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)



Figura 9- O “pai da namorada” (o ator Michael Madsen) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)



Figura 10- O “amigo” (o rapper Big Sean) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

O vestuário usado pode ser indicativo de poder, ao qual se associam, por exemplo, trajes de cor escura e/ou vermelhos. Acresce que a roupa escura dá a ideia de aumento de altura corporal e, homens mais altos, são tidos como protetores. Às indumentárias elegantes associam-se classes sociais mais abastadas.

O vestuário continua a ser

“um importante e delicado meio de comunicação com o próximo e é muito frequentemente através do vestuário que o homem comunica aquela parte de si que ele deseja comunicar. Naturalmente dentro dos limites, e com as regras, que lhe impõe a sociedade de que ele faz parte integrante”. (Dorfles, 1989, p.68)

Quanto às protagonistas, a jovem que surge no videoclipe é identificada como “namorada”<sup>106</sup>, “rapariga apaixonada”<sup>107</sup>, “filha”<sup>108</sup>, “adolescente”<sup>109</sup> e é assumida como protagonista principal para n=13 dos/as n=27 participantes<sup>110</sup>. Dezasseis participantes, fazem referência às “adolescentes” e “jovens” “bailarinas” ou “dançarinas” que desempenham o papel de figurantes na narração da história e n=6 deles/as não respondem.

---

<sup>106</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A18, A19, A20

<sup>107</sup> A6

<sup>108</sup> A2, A27

<sup>109</sup> A3, A4, A7, A27/ para A9, A10, A11 tem, 18, 17 e 16 anos, respetivamente.

<sup>110</sup> A1, A2, A3, A5, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A20



Figura 11- A “namorada” (modelo e atriz Chanel Celaya) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

A “namorada” é “alta”<sup>111</sup>, medindo “1,70m”<sup>112</sup> ou “1,75m”<sup>113</sup> ou “mediana”<sup>114</sup>, “magra”<sup>115</sup>, “elegante”<sup>116</sup>, com “muitas curvas”<sup>117</sup>, “bonita”<sup>118</sup>, “toda boa”<sup>119</sup>, com “olhos azuis”<sup>120</sup>, “verdes”<sup>121</sup> ou “castanhos”<sup>122</sup>, “cabelo castanho”<sup>123</sup> ou “loiro”<sup>124</sup> e “grande”<sup>125</sup>, e “rosto oval”<sup>126</sup>.

Ser jovem, alta, magra (Campos, Cecílio & Penaforte, 2016; Castro, 2003; Mota-Ribeiro, 2002a), enrijecida, mas não musculosa (Damasceno, V.R.A. Vianna, J.M. Vianna, Lacio, Lima & Novaes, 2006), são características que encaixam no ideal de beleza feminina contemporâneo e são marcas de atração física (Teixeira & Marques, 2016).

Psicologicamente, a protagonista, é descrita como “calma”<sup>127</sup>, “apaixonada”<sup>128</sup>, “delicada”<sup>129</sup>, “triste”<sup>130</sup> e “passiva”<sup>131</sup>.

Usa, preferencialmente, “calções”<sup>132</sup>, “decotes”<sup>133</sup>, “vestidos”<sup>134</sup>, “camisola” ou “t-shirt justa”<sup>135</sup>, “minissaia”<sup>136</sup> e “mostra ombros ou top”<sup>137</sup>, adornada com “fios”<sup>138</sup>.

<sup>111</sup> A2, A4, A8, A9, A18, A20, A24, A25, A26

<sup>112</sup> A10, A21

<sup>113</sup> A15

<sup>114</sup> A1, A3, A5, A6, A14, A16, A17

<sup>115</sup> A2, A10, A13, A18, A20, A21

<sup>116</sup> A3, A7, A16, A17

<sup>117</sup> A14, A15

<sup>118</sup> A6, A18, A22, A25, A26

<sup>119</sup> A12, A24

<sup>120</sup> A2, A5, A10, A20, A21, A24

<sup>121</sup> A1, A11, A12, A14, A15

<sup>122</sup> A3, A4, A13, A16, A17

<sup>123</sup> A7, A12, A13, A14, A16, A17, A20, A25, A26

<sup>124</sup> A2, A3, A4, A5, A6, A15, A18

<sup>125</sup> A4, A7, A13, A24

<sup>126</sup> A1, A10, A11, A13, A14, A15, A21, A24

<sup>127</sup> A1, A2, A3, A4, A6, A7, A10, A13, A14, A15, A16, A19, A20, A21, A22, A24, A25, A26

<sup>128</sup> A1, A3, A5, A10, A12, A16, A17, A18, A21

<sup>129</sup> A5, A6, A7, A13, A21, A22, A25, A26

<sup>130</sup> A1, A3, A11, A12, A16, A17, A18

<sup>131</sup> A6, A25, A26



Figura 12- Indumentárias da protagonista (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)



Figura 13- Indumentárias das bailarinas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

As indumentárias são mais diferenciadas entre os sexos, pois os homens usam, regra geral, calças, enquanto, saias e vestidos, sobretudo de cores alegres e claras, são usadas por mulheres jovens (Natt & Carrieri, 2016). Estas, amiúde, exibem partes do corpo ou usam roupas justas e íntimas, que o exaltam e dele fazem uma linguagem de sedução (Teixeira & Marques, 2016), ou seja, o corpo ocupa o elemento central da feminilidade (Natt & Carrieri, 2016). Como nos diz Gomes (2010) a “roupa comunica, é um emaranhado de signos que busca em si mesmo o objecto da comunicação tornando-se uma linguagem, uma forma de diálogo” (p.19), que nos permite ajuizar, entre outros, sobre crenças, gostos, *status* social, estado de espírito, estilo de vida, de quem a utiliza.

Em certas sociedades contemporâneas, nomeadamente as ocidentais, as regras sociais continuam a ser mais rígidas para os homens. As mulheres podem

<sup>132</sup> A1, A3, A4, A6, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A25

<sup>133</sup> A6, A7, A14, A15, A18, A22, A23, A24, A25, A26, A27

<sup>134</sup> A2, A3, A16, A17, A20

<sup>135</sup> A3, A4, A10, A11, A12, A21

<sup>136</sup> A18, A24, A25, A26

<sup>137</sup> A4, A18

<sup>138</sup> A16, A17

usar calças, à semelhança das protagonistas do videoclipe, porém, os homens devem recusar representações de feminilidade, pois, caso contrário, a sua virilidade será posta em causa (Eco et al., 1989).

Vejam-se acontecimentos relativamente recentes, como os ocorridos no Reino Unido e Estocolmo, Suécia. Face às elevadas temperaturas sentidas e após proibição da substituição das habituais calças do uniforme ou do *dress code* da empresa por calções, para se sentirem mais frescos, rapazes e homens decidiram aparecer na escola ou nos empregos com saias<sup>139</sup>. Em 2012 foi igualmente notícia o caso da Universidade de Oxford que, face a uma denúncia da sociedade "Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Queer", se viu compelida a autorizar os homens a utilizar saias e *collants* e as mulheres a poder usar fatos e laços, aquando da realização de provas académicas e ocasiões formais<sup>140</sup>. Assim, embora a roupa usada não defina o sexo, enquanto fenómeno social e cultural, continua a ser usada para distinguir um homem de uma mulher.

No que diz respeito à subcategoria “ações desempenhadas”, no “jovem apaixonado” destacam o “cantar”<sup>141</sup>, “dançar”<sup>142</sup>, estar envolvido em cenas de “violência”/ “porrada” ou a “agredir”/“ser agredido”<sup>143</sup>, “representar”<sup>144</sup>, “conduzir”<sup>145</sup> e “chorar”<sup>146</sup>. Tais apreciações relativas ao protagonista, remetem para a ideia de que “ao mesmo tempo que canta (é personagem), o cantor também narra (relata). Ou seja, ao cantar uma música, trata-se de alguém cantando e “vivendo” as ações existentes na letra” (Soares, 2012b, p.3). Sob outra perspetiva, o corpo que dança desperta emoções e chama a atenção para a sexualidade (Pellegrin, 2007).

---

<sup>139</sup> Como não os deixam usar calções, estes rapazes usam saias, disponível na Internet em <http://p3.publico.pt/actualidade/sociedade/23916/como-nao-os-deixam-usar-calcoes-estes-rapazes-usam-saias> e Dress code- Homens trocam calções por saias face a proibições nos empregos e escolas, disponível na Internet em <http://www.jn.pt/mundo/interior/jovem-enviado-para-casa-por-causa-de-calcoes-regressa-ao-trabalho-com-vestido-8582667.html>, consultados em 2017-07-01.

<sup>140</sup> Homens já podem usar saias nos exames, disponível na Internet em <http://expresso.sapo.pt/queroestudarmelhor/qemnoticias/homens-ja-podem-usar-saias-nos-exames=f743693>, consultado em 2017-07-01

<sup>141</sup> A2, A5, A6, A7, A11, A13, A20, A23, A24, A25, A26

<sup>142</sup> A5, A6, A8, A9, A10, A12, A13, A20, A23, A25, A26

<sup>143</sup> A4, A13, A14, A15, A19, A21, A22, A23, A25, A26

<sup>144</sup> A6, A13, A25, A26

<sup>145</sup> A6, A25, A26

<sup>146</sup> A13

Para o “pai” são destacadas as ações “bater”<sup>147</sup> e “ralhar”<sup>148</sup> que denunciam a ideia que, o uso da força/violência, expressam o poder masculino.

A “namorada” surge a “namorar”<sup>149</sup>, em “ações românticas”<sup>150</sup> e “cenas de amor”<sup>151</sup>, “dança”<sup>152</sup>, “separa os dois”<sup>153</sup> e envolve-se numa “fuga”<sup>154</sup>.

Embora os/as adolescentes reconheçam tratar-se de uma “história de amor” (n=7 referências) de um “jovem apaixonado por uma rapariga” (n=15 referências), destacam ações de violência física (agredir) e psicológica (ralhar) como formas de dominação explícita entre os protagonistas masculinos. As imagens remetem para uma certa banalização da violência, sendo esta vista como um meio para atingir um fim ou quando o poder está em risco (Arendt, 2001). O uso da agressão física pode ser entendido como meio de regular ou resolver conflitos de interesse (Machado, 2010) entre o “jovem apaixonado” e o “pai da namorada”.

Na “namorada” destacam ações direcionadas ao relacionamento afetivo (n=12 referências), a atenção ao outro e a instabilidade emocional – comum nas pessoas apaixonadas (Amado, 2010) -, tidas como atributos marcadamente femininos (Alvarez, 2007). Tal como esperado, a protagonista é submissa, discreta, passiva e até mesmo apagada (Bordieu, 2005), estando assim bem patente a dicotomia passividade (feminina)/ espírito ativo (masculino) (Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b). Baseados na competência e capacidade para a ação dos protagonistas e na dimensão expressiva, associada à afetividade e à dependência, da protagonista, o masculino é instrumental e o feminino expressivo (Parsons & Bales, 1955; Alvarez, 2007).

Virilidade, força, agressividade, competitividade, dominação, são, entre outras já enumeradas, características, socialmente construídas, que ainda prevalecem, que remetem para o que é ser homem (Batista, 2003) e fazem parte da chamada instrumentalidade masculina (Vieira, Nogueira & Tavares, 2010).

---

<sup>147</sup> A1, A2, A14, A15, A20, A21, A22

<sup>148</sup> A5

<sup>149</sup> A6, A11, A13, A24, A25, A26

<sup>150</sup> A1, A3, A16, A17

<sup>151</sup> A5, A10

<sup>152</sup> A8, A9, A10

<sup>153</sup> A14, A15

<sup>154</sup> A21

Quando confrontados com a necessidade de identificar sentimentos expressos pelo “jovem apaixonado”, há n=23 referências a “amor”<sup>155</sup>, n=18 a “paixão”<sup>156</sup>, n=15 a “ternura”<sup>157</sup>, n=9 a “raiva”<sup>158</sup>, n=7 a “agressividade”<sup>159</sup>, n=3 a “preocupação”<sup>160</sup> e n=2 a “desespero”<sup>161</sup>. Quanto ao “pai da namorada” destacam a “raiva”, com n=6 referências<sup>162</sup>, e a “agressividade”<sup>163</sup>. Para a namorada surgem n=17 referências a “amor”<sup>164</sup>, n=15 a “paixão”<sup>165</sup>, n=6 a “ternura”<sup>166</sup>, n=5 a “raiva”<sup>167</sup>, n=3 a “desespero”<sup>168</sup> e n=3 a “preocupação”<sup>169</sup>. A raiva é tida como uma emoção menos própria para o sexo feminino, estando em desacordo com a identidade feminina, sendo passível de tornar a mulher menos atraente e a quem falta clarividência (Thomas, 2005). A raiva está muito conotada com as expressões de violência que gera, podendo estar associada a vingança, ataque e humilhação (Bartholomeu, Montiel, Jandosa, Cecato & Machado, 2014).

No que diz respeito aos “espaços onde se desenvolve a ação”, apraz-nos referir que o videoclipe se inicia com a aparição de um homem (o “pai da namorada”), adulto de meia-idade, que sai de casa<sup>170</sup>, em direção ao portão, onde “recebe” um jovem (apaixonado). Na primeira aparição, a jovem/namorada surge “agachada”, entre a cama e a cómoda, no chão do quarto<sup>171</sup>. Assim, o espaço público destina-se ao masculino, o privado ao feminino.

---

<sup>155</sup> A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A24, A25, A26, A27

<sup>156</sup> A2, A3, A4, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A18, A19, A20, A24, A25, A26

<sup>157</sup> A3, A4, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A18, A19, A25, A26

<sup>158</sup> A1, A6, A11, A13, A16, A17, A23, A25, A26

<sup>159</sup> A1, A2, A3, A13, A16, A17, A20

<sup>160</sup> A3, A16, A17

<sup>161</sup> A7, A12

<sup>162</sup> A1, A7, A10, A14, A15, A21

<sup>163</sup> A1, A5, A10, A21, A22

<sup>164</sup> A1, A3, A5, A6, A7, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A21, A25, A26

<sup>165</sup> A1, A3, A6, A7, A10, A11, A12, A16, A17, A18, A21, A22, A24, A25, A26

<sup>166</sup> A3, A7, A11, A12, A16, A17

<sup>167</sup> A6, A16, A17, A25, A26

<sup>168</sup> A2, A12, A20

<sup>169</sup> A3, A16, A17

<sup>170</sup> A4, A6, A7, A11, A12, A13, A14, A15, A19, A20, A23

<sup>171</sup> A1, A2, A3, A4, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A24



Figura 14- Primeiras aparições da “jovem apaixonada/namorada” (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Ao longo do videoclipe alternam os espaços exteriores, a rua<sup>172</sup>, espaço público por excelência, a garagem/parque de estacionamento subterrâneo<sup>173</sup>, espaço de encontro e socialização do grupo de jovens/bailarinos e “amigo”, com os interiores (privado), particularmente o quarto (reservado para os momentos a sós da protagonista e íntimos de ambos os protagonistas adolescentes, ou seja, o refúgio da vida íntima).

A movimentação do protagonista nos espaços público e privado pode ser tida como reflexo da educação que é dada aos rapazes que os orienta para a demonstração das conquistas, talentos, ambições e valor pessoal no espaço público, confinando os afetos, vistos como sinal de fragilidade e pouca masculinidade, ao privado (Díez Gutiérrez, 2015).

A garagem/parque de estacionamento subterrâneo, representa o espaço de transição entre o público e o privado, espaço de diferença e de expectativa, onde um grupo de jovens dá sentido, através da música e da dança, ao drama amoroso vivenciado (Siqueira, 2012). A intervenção do “amigo” configura-a como espaço de transgressão (Siqueira, 2012).

Quanto à categoria “tempo de exposição”, o “jovem apaixonado” surge ao longo de todo o videoclipe, sendo o protagonista com maior exposição<sup>174</sup>,

<sup>172</sup> A2, A3, A4, A5, A6, A7, A12, A14, A15, A16, A17, A19, A20, A21, A25, A26

<sup>173</sup> A1, A3, A4, A5, A6, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27

<sup>174</sup> A1, A3, A4, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A21, A22, A23, A25, A26

movimentando-se entre o espaço público e o privado, durante a qual se assume como o sujeito que deseja (Bourdieu, 2005). A “namorada” “aparece em alguns flashes”<sup>175</sup>, afigurando-se como o objeto desejado (Bourdieu, 2005). As curtas aparições do progenitor servem para legitimar a sua autoridade e poder.

Na categoria “símbolos realçados pelos/as protagonistas”, é dada ênfase ao uso de “tatuagens”<sup>176</sup>, “anéis”<sup>177</sup>, “pulseiras”<sup>178</sup> e “relógio de pulso”<sup>179</sup>.



Figura 15- Tatuagens evidenciadas pelos “jovens apaixonados” (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Neste caso, as tatuagens (figura 15), não têm uma dimensão estética, visam inscrever na pele momentos importantes ou marcas de transgressão (“Leave with me”), constituindo-se como uma forma de reconhecimento afetivo (“I love you”, “You’ so sexy”, “♥”) (Januário, 2013). Marazziti (2011) defende que é habitual os adolescentes ou pessoas muito jovens usarem a expressão “amo-te”, sem que saibam “o seu verdadeiro alcance” (p.45) ou compreendam o significado profundo que esta expressão encerra.

<sup>175</sup> A1, A3, A4, A9, A10, A12, A16, A17, A21

<sup>176</sup> A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A18, A21, A22, A23, A25, A26, A27

<sup>177</sup> A1, A4, A21, A22

<sup>178</sup> A1, A21, A22

<sup>179</sup> A9, A21, A22



Figura 16- Símbolos usados pelos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

O uso de anéis e relógio de pulso de marca proclamam a ideia de autoridade e superioridade, os sapatos simbolizam afirmação social, autoridade e de certa forma, liberdade, independência e dinheiro (Natt & Carrieri, 2016). Estudiosos da personalidade<sup>180</sup>, referem que o dedo indicador, onde o *rapper* usa o seu anel, indicia poder, autoridade, ambição, capacidade de liderar e influenciar os outros, sendo, ainda, o dedo escolhido para anéis de membros de grupos; o “pai” surge com anéis no dedo médio, o que sugere individualidade e habilidade para diferenciar o certo e o errado, e no anelar, denunciando comprometimento, pessoa emotiva e defensora do amor e da família.

O *rapper* usa camisola com capuz, boné, correntes no pescoço e relógio de luxo (figura 16), adotando um estilo que simboliza a ida à luta, a ostentação de dinheiro e posição social que lhe podem abrir portas e facilitar o caminho a percorrer (Marques & Rosa, 2014).

### 5.1.2. Fase 2- Compreender e analisar

Esta fase pressupunha a análise de imagens, papéis, intenções na ação, com vista à “desconstrução” dos significados aparentes sinalizados na fase anterior.

No quadro VII apresentam-se as categorias previamente estabelecidas para a fase 2 e que tiveram por base os tópicos do guião de visualização.

<sup>180</sup> In <https://mood.sapo.pt/um-anel-para-cada-dedo/> e <http://modaparahomens.com.br/o-simbolismo-do-anel-em-cada-dedo/>, consultados em 02-08-2017

Quadro VII- Descrição das categorias e subcategorias da fase 2 referentes ao videoclipe musical “As Long As You Love Me”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Relacionamentos entre protagonistas	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam comportamentos entre protagonistas.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam comportamentos entre protagonistas masculinos(s) e femininos(s).
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Entre protagonistas masculinos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam comportamentos entre os protagonistas.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Entre protagonistas femininos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam comportamentos entre as protagonistas.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género observados nesses relacionamentos	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes descrevem formas de agir ou reações dos/as protagonistas face a determinados estímulos.

No que concerne aos relacionamentos entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s), n=21 participantes salientam os relacionamentos “de amor”<sup>181</sup>, n=17 “de namoro”<sup>182</sup>, n=9 de cariz “sexual”<sup>183</sup>, n=8 “de cumplicidade”<sup>184</sup>, n=6 “de amizade”<sup>185</sup>, n=6 “familiar”<sup>186</sup>, n=3 “paternal”<sup>187</sup>.

No decurso do videoclipe, surgem cenas que expõem o “jovem apaixonado” e as protagonistas femininas (“bailarinas”) de uma forma que evoca a sedução (figura 18), noutras há demonstrações de afeto, contacto íntimo e aparente encontro sexual (figura 17) entre o “jovem apaixonado” e a “namorada”, cuja leitura remete para os relacionamentos anteriormente mencionados.

Repare-se na posição das mãos e dos corpos dos protagonistas nas figuras seguintes.

<sup>181</sup> A1, A3, A4, A6, A7, A9, A10, A11, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27

<sup>182</sup> A2, A3, A4, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A24

<sup>183</sup> A4, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A21, A24

<sup>184</sup> A4, A8, A9, A10, A12, A17, A21, A22

<sup>185</sup> A4, A10, A11, A12, A17, A24

<sup>186</sup> A8, A9, A14, A20, A21, A22

<sup>187</sup> A3, A15, A16



Figura 17- Interação de cariz sexual entre o casal (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)



Figura 18- Interação de cariz sexual entre o “jovem” e as “bailarinas” (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

A baixa luminosidade caracteriza a maior parte das cenas do videoclipe, contudo, em alguns momentos, o seu aumento projeta, nos/as visualizadores/as a ideia que o amor surge como luz na escuridão.

As imagens demonstrativas dos relacionamentos entre o “pai” e a “filha”, denotam que o amor paterno é um “amor condicional” (Fromm, 2002, p.49), que pressupõe que esta corresponda às suas expectativas, cumpra o seu dever, obedeça às suas ordens e seja como ele. Esta deve-lhe lealdade, respeito e responsabilidade. Ao apaixonar-se, transgrediu as normas por ele estipuladas, e este amor ficou fragilizado.

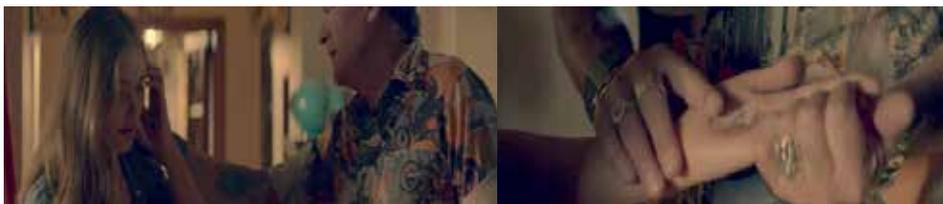


Figura 19- Momento da descoberta das tatuagens pelo “pai” (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Entre protagonistas masculinos destacam-se os relacionamentos “de violência”<sup>188</sup> entre o “jovem” e o “pai da namorada” e “grupal”<sup>189</sup> entre o “jovem”, “bailarinos” e “amigo/rapper”.



Figura 20- Violência física entre o “jovem apaixonado” e o “pai da namorada” (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

O uso das agressões físicas pode ser visto como meio de regulação ou de resolução de conflitos de interesse entre o “pai” e o “jovem apaixonado”. Podem

---

<sup>188</sup> A3, A4, A6, A7, A9, A10, A16, A17, A18, A19, A25

<sup>189</sup> A1, A3, A4, A8, A15, A16, A22

ainda ser vistas como condutas conquistadoras, pois, como refere Simone de Beauvoir

“tem o homem o recurso de bater, de se expor aos golpes; não se deixa transcender por outrem, reencontra-se no seio da sua subjectividade. A violência é a prova autêntica da adesão de cada um a si mesmo, às suas paixões, à sua própria vontade” (2015, p.84).

Entre as protagonistas, as respostas apontam para o relacionamento do tipo “grupai”<sup>190</sup> e “de amizade”<sup>191</sup>.

Dos/as n=27 respondentes, n=24<sup>192</sup> afirmaram que as “Atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e gênero observados nesses relacionamentos”, são as “carícias” trocadas entre o jovem casal apaixonado, n=21<sup>193</sup> destacaram a “violência” praticada entre o “jovem” e o “pai da namorada”, n=14<sup>194</sup> o sexismo, na medida em que “o pai é quem manda” e n=2<sup>195</sup> referem que “choramingar não é normal de um homem, mas sim de um rapaz, porque está apaixonado”.

O namoro pressupõe o estabelecimento de relações interpessoais baseadas em sentimentos e vivências mútuas (Ventura, 2014). As carícias são tidas como experiências eróticas e íntimas (Restrepo, 2004) que reforçam a atmosfera romântica.

---

<sup>190</sup> A1, A3, A8, A9, A13, A14, A15, A16, A17, A21

<sup>191</sup> A6, A10, A21, A24, A25, A26

<sup>192</sup> A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26

<sup>193</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A16, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A25, A26, A27

<sup>194</sup> A1, A3, A4, A5, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A21, A22, A23, A24

<sup>195</sup> A3, A18



Figura 21- Troca de carícias entre os principais protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Chorar é um meio expressivo de comunicar emoções, que chamou à atenção da aluna A3 e do aluno A18, por não ser “normal de um homem”. A presença de traços ligados à afetividade é conotada como atributo feminino. Aprender a não chorar e a controlar as suas emoções foram e continuam a ser, em algumas culturas, das principais aprendizagens na educação masculina (Lipovetsky, 1999). Acresce que chorar em público é sinal de fraqueza, tendo o choro uma conotação valorativa claramente desfavorável ao estereótipo masculino (Coimbra, 2006). Refira-se ainda que “(o) homem viril deve renunciar a experimentar momentos que induzem a ideia de sensibilidade, fragilidade ou até prazer, é praticante de violência física ou simbólica” (Januário, 2013, p. 80). Porém, Braconnier (2000 cit. por Prazeres, 2008) enfatiza que

“do riso às lágrimas, nenhuma emoção é propriedade exclusiva de um ou de outro sexo. Contudo, falar de emoções assexuadas é seguramente um erro. (...) as mulheres exprimem mais facilmente o que sentem e percebem melhor o que o outro ressentem. Elas não são portanto mais emotivas, mas comunicam melhor as emoções do que os homens. Medir as diferenças, não é compreender as causas” (p.44).



Figura 22- Exemplos de imagens associadas a fragilidade (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

### 5.1.3. Fase 3- Interpretar e avaliar

Esta fase visou a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas imagens, letra e música. Importava que os/as adolescentes ganhassem consciência da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projeto de vida que integra valores (por exemplo: afetos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações e compromissos) que vão alterando ao longo da vida.

Ao longo da adolescência, desenvolvem-se as componentes de socialização sexual (Tavares et al., 2007), entre os 11 e os 14 anos as relações românticas tornam-se progressivamente mais importantes, sendo expectável que os e as adolescentes estejam mais atentos/as às questões relacionadas com a sexualidade. Não obstante haver variações individuais, nesta etapa de

desenvolvimento, o/a adolescente vai adquirindo e desenvolvendo conhecimentos, competências e valores sexuais<sup>196</sup> (Tavares et al., 2007).

No quadro VIII apresentam-se as categorias previamente estabelecidas para a fase 3 e que tiveram por base os tópicos do guião de visualização.

Quadro VIII- Descrição das categorias da fase 3 referentes ao videoclipe musical “As Long As You Love Me”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Relação do videoclipe com situações do quotidiano	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes referem manifestamente se o videoclipe retrata situações do quotidiano, descrevem situações vivenciadas e estabelecem relação com o visionado.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Influência entre as imagens do videoclipe, a moda, a forma de vestir, ...	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes referem, manifestamente, se as imagens influenciam ou não as ações ou comportamentos sexuais dos e das adolescentes e jovens.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Palavras-chave na estrofe e no refrão da música	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes indicam as palavras relevantes.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Mensagem veiculada pela letra	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes atribuem manifestamente um significado à letra.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Emoções, sentimentos, ideias que a música lhe provoca	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam manifestamente emoções, sentimentos e/ou ideias sobre a sua perceção da música.

As unidades de registo presentes no quadro IX, evidenciam a relação estabelecida entre a história narrada e as situações vivenciadas pelos e pelas adolescentes nos respetivos quotidianos.

Quadro IX- Unidades de registo que ilustram a relação do videoclipe musical “As Long As You Love Me” com situações do quotidiano

<b>Categoria: Relação do videoclipe com situações do quotidiano</b>
<b>Unidades de registo</b> <sup>197</sup>
“Sim (...) o pai da namorada é que manda(...) querem sair” V1A1
“Sim (...) as pessoas apaixonam-se e <u>normalmente</u> os pais não aprovam” V1A2
“Sim (...) o pai a proteger a filha. (...) querem fugir (...) o pai dela não os deixa namorar” V1A3
“Sim (...) há <u>montes</u> de casais que querem namorar e os pais não deixam” V1 A4
“Sim (...) os namoros são habituais e há <u>sempre</u> o pai a meter-se com o namorado da filha” V1A5
“Sim (...) às vezes estas coisas acontecem mesmo por causa de alguns familiares (...) não pensam nos sentimentos” V1A6
“Sim (...) isto acontece <u>quase todos os dias</u> ” V1A7
“Sim (...) acontece com a <u>maioria</u> dos casais durante o namoro” V1A8
“(…) há <u>muitos</u> rapazes que gostam de raparigas e os pais não aprovam” V1A9

<sup>196</sup> São tidos para os autores como “significado que o sexo assume para cada indivíduo, determinando regras de comportamento sexual” (p.78).

<sup>197</sup> Sublinhados da investigadora/formadora

---

“Sim (...) todas as pessoas um dia passam por estas crises amorosas” V1A10  
“(...) hoje em dia todos querem fugir com a pessoa que acham que vão ficar para todo o sempre” V1A11  
“Sim (...) apesar de muitos rapazes serem parvos e não gostarem das raparigas que os amam, ainda há pessoas que fazem tudo isto por amor” V1A12  
“Sim (...) muitos pais não deixam as filhas namorar com alguns rapazes e chegam a agredi-los” V1A13  
“Não (...)” V1A14  
“Não (...)” V1A15  
“sim (...) mostra uma relação em que o pai não aceita” V1A16  
“Sim (...) mostra uma relação de zanga e amor e penso que na nossa sociedade isso acontece regularmente” V1A17  
“Sim (...) quando se tem namorada/o os pais não aceitam” V1A18  
“Sim (...) ele gosta dela” V1A19  
“Sim (...) as pessoas apaixonam-se e normalmente os pais não aprovam” V1A20  
“Sim (...) toda a gente ama alguém” V1A21  
“pode acontecer (...) improvável, mas pode” V1A22  
“É normal que sim” V1A23  
“Não (...) o amor não vem todos os dias” V1A24  
“Sim (...) às vezes estas coisas acontecem mesmo (...) alguns familiares que não pensam nos sentimentos (...)” V1A25  
“Sim (...) às vezes estas coisas acontecem mesmo (...) alguns familiares que não pensam nos sentimentos V1A26  
“sei lá” V1A27

---

Dos/as n=27 participantes, n=3<sup>198</sup> consideram que a história narrada no videoclipe não tem a ver com situações do quotidiano, n=1<sup>199</sup> não sabe, n=1<sup>200</sup> considera ser possível, mas “improvável”, e os/as restantes responderam afirmativamente, estabelecendo uma relação entre a paixão/amor/namoro dos jovens e a proibição do relacionamento amoroso por parte do progenitor ou outros “familiares”.

A “proteção” que o progenitor pretende exercer sobre a filha, é vista pelos/as adolescentes como “proibição” ao namoro, impedimento este que consideram ser frequente nos respetivos quotidianos. O que o adulto (progenitor) valoriza, os/as adolescentes criticam.

Não podemos esquecer que se trata de uma análise feita por um grupo de alunos/as que se encontram na fase inicial da adolescência, em que as transformações próprias desta fase “envolvem a integração da necessidade de intimidade e do desejo sexual” (Sullivan, 1963 cit. por Tavares et al., 2007, p.78) e que “(o) constante questionamento na descoberta da identidade influencia a (re)construção do quadro de valores que o adolescente possui” (Tavares et al., 2007, p.78). É uma fase onde as paixões profundas acontecem, na qual rapazes e raparigas têm os seus amores inconfessados, vivenciam as primeiras relações

---

<sup>198</sup> A14, A15, A24

<sup>199</sup> A27

<sup>200</sup> A22

amorosas e a experimentação sexual, resumida muitas vezes a beijos e carícias (Frade et al., 2010). Nesta fase, o/a adolescente tem tendência a afastar-se dos pais ou das figuras parentais, ou seja, a distanciar-se das suas imagens de referência, face à necessidade de construir a sua própria identidade (Pereira & Freitas, 2002). É uma fase de confronto, de conflito, resultante do crescimento/desenvolvimento do/a jovem e das dificuldades dos adultos, nomeadamente pai/mãe e familiares mais próximos, em lidar com as transformações a ele inerentes (Frade et al., 2010).

Atente-se, ainda, a opinião emitida pela aluna A12: *“apesar de muitos rapazes serem parvos e não gostarem das raparigas que os amam, ainda há pessoas que fazem tudo isto por amor”*, que remete para uma visão estereotipada acerca dos comportamentos e das características dos indivíduos do sexo masculino.

Apenas  $n=3^{201}$  adolescentes assumem não haver influência entre as imagens do videoclipe, a moda, a forma de vestir, de estar ou comportar;  $n=12^{202}$  reconhecem ser influenciados na “roupa” que escolhem,  $n=7^{203}$  nos “cabelos/penteados”,  $n=3^{204}$  nos “acessórios” e  $n=3^{205}$  no “estilo”.

Quando iniciou a sua carreira musical, Justin Bieber ficou conhecido por gerar uma revolução na moda jovem, fazendo com que adolescentes de todo o mundo imitassem o seu estilo de vestir, com o uso de bonés da marca *New Era* e ténis coloridos. Não é de admirar a alusão ao cabelo/penteado, pois, o corte de cabelo por ele inicialmente usado - com franja a tapar toda a testa -, designado de *Biebertcut*, tornou-se um fenómeno cultural, transformando-se num dos penteados mais copiados entre os adolescentes e as jovens lésbicas. Dada a sua influência junto do público jovem, Crystal Agi e Bernard Cohen, médicos do Hospital Johns Hopkins, num estudo intitulado “Pode Justin Bieber salvar vidas?”<sup>206</sup>, defendem que o referido penteado protege do sol, prevenindo o cancro da pele. Daí ter sido estimulada, entre população adolescente americana, a adoção deste penteado

---

<sup>201</sup> A5; A14, A27

<sup>202</sup> A1, A3, A4, A6, A8, A9, A10, A16, A18, A21, A25, A26

<sup>203</sup> A3, A4, A11, A16, A18, A21, A24

<sup>204</sup> A3, A4, A16

<sup>205</sup> A15, A17, A22

<sup>206</sup> Pode Justin Bieber salvar vidas? Disponível na internet em <http://visao.sapo.pt/pode-justin-bieber-salvar-vidas=f788892#ixzz37NGCOmOs>, consultado em 13-07-14

como medida de proteção nas faixas etárias mais críticas. Contudo, neste videoclipe, face aos 18 anos, Justin Bieber sentiu necessidade de se afastar da imagem de adolescente e iniciar a transição para a idade adulta, o que implicou, entre outras mudanças, um novo corte de cabelo, substituindo a franja por um corte estilo James Dean<sup>207</sup>.

No quadro X apresentam-se as unidades de registo relativas às palavras que os e as adolescentes consideraram mais significativas na letra da música.

Quadro X- Unidades de registo que ilustram as palavras-chave na estrofe e no refrão da música do videoclipe “As Long As You Love Me”

<b>Categoria:</b> Palavras-chave na estrofe e no refrão da música
<b>Unidades de registo</b>
(...) don't stress (A3, A9, A15, A16, A26) (... ) don't cry (A3, A4, A6, A7, A9, A11, A12, A13, A15, A16, A25, A26)
(...) wings to fly (A2, A3, A4, A7, A9, A12, A13, A15, A16, A20, A26)
(...) take my hand (A3, A4, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A15, A16, A17, A22, A26)
(...) you love me (A2, A3, A4, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A20, A22, A23, A24, A25, A26, A27)
(...) be starving (A7, A10, A12, A13, A16, A20, A23, A24, A25)
(...) be homeless (A7, A10, A12, A13, A16, A20, A23, A24, A25)
(...) be broke (A6, A10, A12, A13, A16, A20, A23, A24, A25)
(...)
I'll be your platinum (A2, A3, A4, A6, A7, A9, A10, A11, A13, A16, A17, A20, A23, A25, A26, A27)
I'll be your silver (A2, A3, A4, A6, A7, A9, A10, A11, A13, A16, A17, A20, A23, A25, A26, A27)
I'll be your gold (A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A20, A23, A24, A25, A26, A27)

As escolhas dos e das adolescentes relativas à mensagem veiculada pela letra, remetem-nos para a ideia que o amor é o bem mais “precioso”<sup>208</sup>, e que o amor, personificado no jovem apaixonado, será “a platina, a prata, o ouro”<sup>209</sup> da amada; o “amor” é algo que “não se deve perder”<sup>210</sup>, embora “traga sofrimento”<sup>211</sup>, é preciso “acreditar e ir à luta”<sup>212</sup> e “não desistir”<sup>213</sup> “das coisas que mais gostamos”<sup>214</sup>, ou seja, “da sua amada”<sup>215</sup>, “mesmo que alguém esteja contra”<sup>216</sup> e “que os pais têm que aceitar do que nós gostamos”<sup>217</sup>, “não são eles que podem escolher”<sup>218</sup>; os apaixonados “se quiserem conseguem ultrapassar

<sup>207</sup> Referência disponível na internet em <http://g1.globo.com/musica/noticia/2012/06/justin-bieber-enfrenta-transicao-para-idade-adulta-com-believe.html>, consultado em 13-07-14.

<sup>208</sup> A1, A3

<sup>209</sup> A2, A20

<sup>210</sup> A1

<sup>211</sup> A23

<sup>212</sup> A2

<sup>213</sup> A6, A7, A8, A9, A13, A25, A26

<sup>214</sup> A7

<sup>215</sup> A9

<sup>216</sup> A26

<sup>217</sup> A11, A18, A19

<sup>218</sup> A18

tudo juntos”<sup>219</sup>, podem mesmo “fugir”<sup>220</sup> “para longe”<sup>221</sup>, pois “o amor supera tudo”<sup>222</sup>.

Os versos “We could be starving /We could be homeless/ We could be broke”, direcionam-se a um público juvenil, feminino, que idealiza uma relação afetiva suportada por sentimentos de proximidade, de união, de confiança, de paixão e de compromisso, e que sustenta a máxima que o amor vence qualquer obstáculo.

Estando associada ao “amor”<sup>223</sup>, esta não é uma música calma. Em certos momentos, harmonia, ritmo e melodia remetem para a “paixão”<sup>224</sup>, “ternura”<sup>225</sup>, “tristeza”<sup>226</sup>, “carícias”<sup>227</sup>, “simpatia”<sup>228</sup>, sentimentos e emoções associados, pelos/as respondentes, a “batidas baixas”. Noutros momentos, as batidas fortes denotam alguma “violência”<sup>229</sup>, “raiva”<sup>230</sup>, “agressividade”<sup>231</sup>, “desespero”<sup>232</sup>, “dor”<sup>233</sup>, ódio<sup>234</sup>, “revolta”<sup>235</sup>.

Fisher (cit. por Gomes, 2004) associa “(ê)xtase, aumento de energia, hiperactividade (...) um coração mais pulsático (palpitante) e uma respiração mais acelerada” (p.24) à paixão, que vão ao encontro das batidas pulsantes da música. Da mesma forma, a ternura, que não deve ser confundida com a “lamechice”, opondo-se “à submissão ou complacência com a violência e os maus tratos (...) é ao mesmo tempo carícia” (Restrepo, 2004, p.85) e, como tal deve ser vivenciada de forma intensa.

---

<sup>219</sup> A3

<sup>220</sup> A3, A4, A17

<sup>221</sup> A4

<sup>222</sup> A15

<sup>223</sup> A1, A5, A6, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A15, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27

<sup>224</sup> A5, A6, A10, A12, A13, A17, A25, A26

<sup>225</sup> A8, A9, A10, A12, A26

<sup>226</sup> A5, A14, A17, A18, A19

<sup>227</sup> A8, A12, A13

<sup>228</sup> A18, A19

<sup>229</sup> A1, A5, A7, A8, A11, A13, A17, A20, A21, A22

<sup>230</sup> A6, A13, A14, A19, A25, A26

<sup>231</sup> A6, A25, A26

<sup>232</sup> A7, A11, A12

<sup>233</sup> A6, A25

<sup>234</sup> A14, A15

<sup>235</sup> A17

#### 5.1.4. Fase 4- Transformar

No quadro XI apresenta-se a categoria previamente estabelecida para a fase 4 e que teve por base os tópicos do guião de visualização.

Esta fase norteou-se para a elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas para que não sejam discriminatórias por razão de sexo e género. Isto implicou que cada adolescente se transformasse no processo e se comprometesse definitivamente com a “obra” que criava. Pressupunha estimular a autonomia dos e das alunos/as potenciada pela reflexão sobre as experiências por eles/elas vividas durante todo o processo de visualização.

Quadro XI- Descrição da categoria referente à fase 4 referente ao videoclipe musical “As Long As You Love Me”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Promoção da igualdade de género nos relacionamentos afetivos	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes descrevem manifestamente outras perceções promotoras da igual visibilidade e participação de ambos os sexos nos relacionamentos afetivos.

As unidades de registo que a seguir se apresentam (quadro XII), evidenciam a perspetiva e interpretação dos/as participantes, o modo como “leram” as mensagens veiculadas e sobre elas refletiram no sentido de (re)construírem a narrativa, atribuindo-lhe um cunho pessoal, mas norteada pelo princípio da promoção da igualdade de género nos relacionamentos afetivos.

Quadro XII- Unidades de registo que ilustram propostas alternativas às mensagens veiculadas conducentes à promoção da igualdade de género nos relacionamentos afetivos

<b>Categoria: Promoção da igualdade de género nos relacionamentos afetivos</b>
<b>Unidades de registo</b>
“JB não levava do pai. A rapariga tinha o direito a falar” V1A1
“No fim o rapaz e a namorada acabarem juntos e ela ser ouvida” V1A2
“Eu acho que ela devia ser ouvida desde o princípio. A rapariga devia ter participado na conversa que o rapaz teve com o pai dela. E o pai não devia ter batido (...)” V1A3
“(...) no fim eles deviam estar juntos, porque o pai devia aceitar o namoro deles (...) no fim o pai do namorado aceitava o JB porque tinha descoberto que ele era um bom rapaz. E retirava a porrada.” V1 A4
“Acho que a rapariga devia ter falado desde o início. A história seria diferente se ela tivesse aparecido com o pai, quando ele falou com o JB e ter dito alguma coisa para o pai não tentar afastar o JB da sua vida” V1A5
“(...) sem o pai da rapariga bater no JB porque isso é mau demais, quando duas pessoas se amam têm de estar juntas. Eu só mudaria isso!” V1A6
“Eu gostava que o Justin não tivesse levado do pai e ouvisse a ele e à rapariga. E porque é que o pai não gosta do rapaz e a rapariga durante todo o videoclipe estava apagada e não falou em todo o videoclipe” V1A7
“(...) menos violência” V1A8
“(...) eu punha a rapariga a entrar mais vezes” V1A9
“Eu não fazia nada diferente, porque acho que o videoclipe está excelente e a ideia está maravilhosa” V1A10
“Sem cenas de violência e podia ser uma dedicatória de amor e ela no fim falava com ele e o pai dissesse

---

que eles podiam ficar juntos e ele podia viver para lá para a mansão” V1A11  
“Para mim ficava tudo igual, mas mudava algumas coisas. No final a rapariga metia-se no meio deles e não deixava o pai bater-lhe. Ela dizia-lhe tudo o que sente por o rapaz mas que não quer perder nem o pai nem o rapaz. Pedia-lhe para lhes dar uma hipótese e para conhecer a história de amor deles. O pai aceitava e via que talvez estivesse errado.” V1A12  
“Era a rapariga a fazê-lo sofrer, porque não gostava realmente dele e o pai batia na filha mas o rapaz ia lá salvá-la, e eles apaixonarem-se de verdade” V1A13  
“A namorada tem direito a ser ouvida.” V1A14  
“Só rapazes e raparigas no videoclipe e todos com o mesmo protagonismo” V1A15  
“Eu faria com que o pai acatasse o namoro da filha com o rapaz pois estes adoram-se mutuamente” V1A16  
“Eu acho que se deviam entender logo desde o início, que o pai deveria compreender a filha e o namorado e estes não saírem de casa” V1A17  
“A minha história seria que eles se encontrassem num restaurante a jantar e a meio do mesmo o pai aparece e pega na rapariga e vai embora; o rapaz vai atrás pegando no seu carro e chegam casa e o pai anda à porrada com ele e a rapariga impede-o de o bater mais e foge com o rapaz.” V1A18  
“Eu alterava a luta entre o rapaz e o pai e a namorada a chorar” V1A19  
“No fim o rapaz e a namorada beijam-se” V1A20  
“O pai aceitava o namoro” V1A21  
“(…) rapaz morria; menos mariquices” V1A22  
“Eu no princípio tirava a conversa entre o rapaz e o pai e metia a filha a falar. Punha o rapaz a levar mais porrada e a rapariga a aparecer mais” V1A25  
“Talvez mais cenas de amor e raiva, mais rap. Logo no início punha os três a falar, o rapaz e a namorada a dizerem ao pai dela o quanto se amam e no fim ele deixava-os ficar juntos” V1A26  
“(…) menos mariquices” V1A27

---

Os alunos A23 e A24 (n=2) não apresentaram proposta de reformulação do videoclipe, para A10 (n=1) nada mudaria na narrativa e nos discursos dos/as intervenientes A13, A18, A22, A25, A26 e A27 (n=6) encontram-se algumas contradições relativamente a tomadas de posição em categorias anteriores.

Para que haja idêntica participação dos protagonistas principais, feminino e masculino, as propostas de n=12 alunos/as remetem para um papel mais interventivo da protagonista, defendendo, por exemplo que esta deve “falar”<sup>236</sup>, ser “ouvida”<sup>237</sup>, “participar na conversa”<sup>238</sup> e “entrar mais vezes”<sup>239</sup>. Nota-se, ainda, a preocupação por parte dos/as alunos/as A1, A3, A4, A6, A8, A11, A12, A19 (n=8) na eliminação das cenas de violência, aspeto que não se fez notar nas sugestões dos alunos A18 e A25 (n=2).

Propostas que sugerem sofrimento ou morte do protagonista foram apresentadas, respetivamente, pela aluna A13 e pelo aluno A22, expressões que de alguma forma podem ser preocupantes na medida em que a e o respondente, perpetuam os atos violentos como vivências normais do quotidiano.

---

<sup>236</sup> A1, A5, A25, A26

<sup>237</sup> A2, A3, A7, A14

<sup>238</sup> A3

<sup>239</sup> A9

Os alunos A22 e A27 (n=2) usam a expressão “menos mariquices” com vista à promoção da igualdade de género nos relacionamentos afetivos. Ao utilizarem o termo *mariquice*<sup>240</sup>, que se refere a ato de *maricas*<sup>241</sup> (pessoa medrucas ou efeminada ou homossexual), a mania ou capricho, infere-se que estes alunos possam ter tido dificuldades em analisar criticamente toda a informação recebida ou que não houve desvinculação das representações de género da comunidade de pertença. Porquanto, a forma como cada um interage é, em grande medida, produto das representações individuais, “que se constituem como formas de compreensão e/ou apreensão da realidade e parecem influenciar o comportamento dos sujeitos diante dessa mesma realidade” (Roldão, 2005, p.48). Por outro lado, conforme refere Prazeres (2008), no plano da emotividade e do sentimento, pesa a construção social da diferença entre os sexos e “(a)s mulheres e os homens agem e expressam-se em conformidade com o que o seu “público” deles espera” (p. 45).

As alunas A1, A4, A5 e A6 (n=4), não se distanciam de Justin Bieber cantor na reformulação, o que remete para a influência que o jovem tem nas adolescentes.

Constata-se não haver alusão à figura materna nem proposta introdução desta na narrativa, podendo a sua ausência pautar-se por uma desvalorização/não reconhecimento desta figura feminina/parental, não obstante tratar-se de uma história de amor e de o amor materno ser, por natureza, incondicional e direcionado para “alguém indefeso” (Fromm, 2002, p.58).

Pressupondo que a mesma mensagem foi recebida de maneiras diferentes, o mesmo videoclipe suscitou apreciações diversas, fruto da capacidade crítica e do desenvolvimento sociocognitivo individual, de vivências pessoais diversificadas e de particularidades do contexto sociocultural envolvente, nomeadamente, a influência do nível sociocultural da família na receção e interpretação da mensagem. Ao ponto de vista dos e das participantes foi-se acrescentando o olhar da autora do estudo, pois

---

<sup>240</sup> *mariquice* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-08-12]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/mariquice>.

<sup>241</sup> *maricas* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-08-12]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/maricas>.



Os/as adolescentes associam ao videoclipe o relato de uma história de amor adolescente que, de algum modo, consideram fazer parte do seu cotidiano, e que se desenrola ao longo de três fases distintas: apresentação, desenvolvimento e desfecho. Na apresentação é feita uma primeira aproximação ao confronto amor paterno *versus* amor romântico (Fromm, 2002), na qual um “jovem apaixonado” (interpretado por Justin Bieber), submisso, ouve, atentamente, o “pai da namorada” (agressivo, possessivo e dominador) que o dissuade de nova aproximação à filha, ameaçando-o, caso os dois jovens se voltem a falar. O jovem apaixonado é conotado pelo progenitor da namorada como “garoto”. Na perspectiva do progenitor, sendo um garoto, um dia mais tarde vai abandonar a filha. Assim, o progenitor tenta proteger a filha face à possibilidade de vir a “sofrer” por amor.

Não obstante a idade, possível entrave à relação do ponto de vista do progenitor, o jovem luta pela sua amada, pressupondo o estabelecimento de um vínculo emocional durável, cuja finalidade última é a felicidade.

À medida que a ação se desenvolve, nota-se uma organização da narrativa visual em consonância com a história narrada no plano linguístico pelo *eu-lírico* que assume a narração: um jovem apaixonado que luta pelo amor que nutre pela sua amada, ultrapassando, para tal, inúmeros obstáculos. A repetição ao longo de toda a música da expressão “As Long as You Love Me”, retrata o amor apaixonado (Amado, 2010), caracterizado pelo pensamento obsessivo e a dependência da pessoa amada. A forma como este pensamento se torna num intruso que altera todas as prioridades, é evidenciada pelos versos “We could be starving/ We could be homeless/ We could be broke”. Parafraseando Abreu (2014), o propósito do apaixonado é conquistar o objeto da sua paixão.

O videoclipe usa os seus recursos de linguagem para retratar o amor e o enamoramento, recorrendo a expressões que enfatizam princípios emocionais que fazem as adolescentes sonhar.

Por outro lado, ao longo da narrativa, estão patentes imagens que evidenciam um conjunto de impulsos conducentes à atração, ao romance e à consumação sexual, isto é, impulsos inerentes à paixão (Amado, 2010).

As cenas entre o jovem e a sua amada projetam o elo de ligação que os une, a proximidade e a conexão da relação, a necessidade de dar e receber apoio, de estimar e valorizar a pessoa amada e o desejo de, em conjunto, se sentirem felizes e, como tal, de permanecerem lado a lado, elementos próprios da intimidade e compromisso, propostos por Sternberg (Amado, 2010; Marazziti, 2011). O desejo de se assumir um compromisso a longo prazo surge numa mensagem escrita num pedaço de papel (“Meet me at the train station tonight at 11:00”) e uma mensagem tatuada na mão “Leave with me” que, de alguma forma, perspectivam o desenvolvimento e desfecho da narrativa, uma possível fuga.

O jovem, com toda a obsessão e euforia do estar apaixonado, dirige as estratégias sedutoras para a jovem amada. A *performance* - gestos estilos e dança, interações, ritmo e movimentos dos protagonistas secundários - é empolada de forma a valorizar o jovem que luta pelo amor. O *rapper* Big Sean, decifrado como “amigo”, surge para enaltecer o seu amor por uma mulher, reforçando o propósito do protagonista.

Há uma sucessão de cenas de momentos felizes, vividas a dois, de momentos de disputa acompanhados por cenas de violência, protagonizados pelo progenitor e pelo protagonista e momentos de afirmação/valorização do protagonista. No fim fica no ar se a relação amorosa entre os dois jovens triunfa, já que, aparentemente, a fuga não é bem-sucedida.

Considera-se, ainda, que os e as adolescentes e jovens envolvidos/as no estudo conseguem reconhecer e identificar estereótipos de género associados aos traços físicos, psicológicos e papéis veiculados pelas personagens femininas e masculinas.

No que se refere aos traços físicos refira-se o facto de ser a protagonista, em diversos momentos do videoclipe a expor partes do corpo, evidenciando formas corporais arredondadas e harmoniosas, contudo, pouco curvilíneo, magro e elegante. O corpo é apresentado como objeto do olhar e do desejo sexual (Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b).

Relativamente aos atributos de personalidade, os e as intervenientes identificam a independência do protagonista *versus* docilidade e submissão da protagonista (Amâncio, 1994; Alvarez, 2007).

E finalmente, quanto aos papéis desempenhados, o progenitor apresenta-se como chefe de família - figura masculina à qual se associam características como a masculinidade, poder, autoridade e autoritarismo e a quem competem as decisões importantes (Martins, Rios & Vieira, 2016). O jovem protagonista assume um papel de protetor em relação à jovem apaixonada, que aparece como mera recetora passiva desta visão, encarando o sexo feminino como inferior ao masculino. Os comportamentos de dominância, domínio das situações e domínio sobre os outros (Alvarez, 2007), e competição são marcadamente masculinos (Nogueira & Saavedra, 2007).

Ousa-se ainda afirmar que o discurso veiculado no videoclipe analisado, sobretudo ao nível das imagens e das interações verbais e não-verbais, frisa a desigualdade de género. No decurso da ação há uma alternância de cenas (lugares, personagens, ação e função dramática) que enaltecem o protagonista, à semelhança da letra da canção, marcadamente elaborada pelo recurso da repetição das estrofes “I’ll be your platinum”/“I’ll be your silver”/“I’ll be your gold”, reveladora da circularidade da canção e chamando a atenção para o modo de tratamento do tema (o amor e a sua personificação tratados como um bem precioso/joia), sem que a protagonista assuma qualquer papel relevante, apesar de se tratar de uma história amorosa com dois supostos intervenientes. A diferente ocupação do espaço (público/privado) concretiza uma previsível socialização marcada pelo género (Mota-Ribeiro, 2011), confinando a mulher (a jovem) à esfera privada, da família e do lar (Barbosa, 2009; Januário, 2013), permitindo ao homem (o jovem) movimentar-se na esfera pública, no ambiente das leis, das normas, de todos (Soares & Garcia, 2017).

Demonstra-se que foi mais fácil aos/às respondentes atribuir características aos protagonistas masculinos, podendo esta facilidade residir na menor intervenção das protagonistas femininas no videoclipe, o que reflete o silenciamento e invisibilidade a que as mulheres continuam votadas e as

dicotomias dominação/ação para os homens e subjugação/passividade para as mulheres (Souza, 2016).



## 5.2. “Try”

"Try"<sup>243</sup> trata-se de uma canção pop rock, interpretada pela cantora norte-americana P!nk (nome artístico de Alecia Beth Moore), que integra o seu sexto álbum, *The Truth About Love* e que foi lançada em setembro de 2012. Foi composta por Busbee e Ben We e a sua gravação decorreu nos estúdios Earthstar Creation Center e Echo Studio, localizados em Venice e em Los Angeles, na Califórnia<sup>244</sup>.

O tema foi enviado, pela editora RCA Records, para as rádios australianas a 6 de setembro de 2012, tendo a cantora completado 33 anos no dia 8 desse mesmo mês. Contou com a participação do bailarino e ator Colt Prattes que, à data do lançamento do videoclipe, tinha 26 anos.



Figura 24- Capas do CD e do videoclipe, respetivamente (imagens disponíveis na Internet)

Aquando do preenchimento do guião, os/as alunos/as tinham ao seu dispor, computador ou *tablet*, auscultadores pessoais e três ficheiros multimédia, versão original, legendada em português e instrumental, que manusearam de acordo com as suas necessidades.

<sup>243</sup> Try (canção de P!nk). Disponível na Internet em: <https://www.youtube.com/watch?v=yTCDVfMz15M>, acessido em 2013-02-09 e [https://pt.wikipedia.org/wiki/Try\\_\(can%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_Pink\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Try_(can%C3%A7%C3%A3o_de_Pink)), consultado em 2013-02-22.

<sup>244</sup> Alguns pormenores das gravações foram divulgados em <https://earthstarvenice.com/earthstar-guests/pink-earthstar-creation-center/>, consultado em 2014-08-14.

### 5.2.1. Fase 1- Aprender a olhar

O guião de visualização do videoclipe foi preenchido por 38 alunos/as, identificados, como foi anteriormente referido, por A28 a A65. Saliente-se que A28 a A54 são raparigas e A55 a A65 rapazes.

À semelhança do primeiro videoclipe analisado, a primeira fase da abordagem, em contexto de aula, deste videoclipe, selecionado pelos/as alunos/as de 12º ano, tinha como principal finalidade exercitar o olhar crítico, analisando como as imagens, os sons, as interações verbais e não-verbais, e o ambiente onde se desenrola a ação em “Try”, ajudam a construir uma determinada perspetiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre rapazes/homens e raparigas/mulheres, as suas identidades e papéis sociais e relações afetivas que se estabelecem entre eles/elas.

No quadro XIII apresentam-se as categorias e subcategorias previamente estabelecidas para a fase 1 e que tiveram por base os tópicos do guião de visualização.

Quadro XIII- Descrição das categorias e subcategorias da fase 1 referentes ao videoclipe musical “Try”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
História narrada no videoclipe	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes ilustram a sua leitura do videoclipe.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Caracterização dos/das protagonistas	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes caracterizam as personagens quanto a aspetos físicos, psicológicos, sociais e ao relevo na ação.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Faixa etária do protagonista	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes atribuem uma idade ou intervalo de idades ao protagonista.
Faixa etária da protagonista	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes atribuem uma idade ou intervalo de idades à protagonista.
Características físicas masculinas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços fisionómicos do protagonista.
Características físicas femininas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços fisionómicos da protagonista.
Características psicológicas masculinas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços psicológicos e/ou de carácter do protagonista.
Características psicológicas femininas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos

	ou traços psicológicos e/ou de carácter da protagonista.
Vestuário e adereços masculinos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o vestuário e adereços do protagonista.
Vestuário e adereços femininos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o vestuário e adereços da protagonista.
Ações desempenhadas (masculino)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam as ações (o que faz) desempenhadas pelo protagonista.
Ações desempenhadas (feminino)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam as ações (o que faz) desempenhadas pela protagonista.
Sentimentos expressos ao longo do videoclipe (masculinos)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o estado afetivo evidenciado pelo protagonista.
Sentimentos expressos ao longo do videoclipe (femininos)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o estado afetivo evidenciado pela protagonista.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Tempo de exposição e espaços onde se desenvolve a ação	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes indicam o tempo cronológico (marcas da passagem do tempo) de exposição dos/das protagonistas e relatam o espaço físico (lugar da realização da ação). Pode assumir a forma de espaço aberto/fechado, interior/exterior, público/privado, ou dos cenários geográficos exteriores (espaço físico exterior) e os cenários interiores, como as dependências de uma casa (espaço físico interior).
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Público	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o espaço físico público/aberto/cenários exteriores
Privado	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o espaço físico interior/privado/cenários interiores
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Símbolos realçados pelos/as protagonistas	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes referem objetos ou sinais que representam ou sugerem algo.

Na figura 25 apresentam-se os códigos árvores de categorias e subcategorias processadas no WebQDA

Nome	Conteúdo	Conteúdo	Conteúdo	Conteúdo
Identificação dos atores	<input checked="" type="checkbox"/>	58	1	Ativada
Caracterização dos atores protagonistas	<input checked="" type="checkbox"/>	0	0	Ativada
Atuação dos protagonistas	<input checked="" type="checkbox"/>	34	1	Ativada
Interação dos protagonistas	<input checked="" type="checkbox"/>	39	1	Ativada
Características físicas masculinas	<input checked="" type="checkbox"/>	55	1	Ativada
Características físicas femininas	<input checked="" type="checkbox"/>	35	1	Ativada
Características psicológicas masculinas	<input checked="" type="checkbox"/>	120	1	Ativada
Características psicológicas femininas	<input checked="" type="checkbox"/>	123	1	Ativada
Intuição e intuição masculina	<input checked="" type="checkbox"/>	59	1	Ativada
Intuição e intuição feminina	<input checked="" type="checkbox"/>	89	1	Ativada
Ações e comportamentos masculinos	<input checked="" type="checkbox"/>	40	1	Ativada
Ações e comportamentos femininos	<input checked="" type="checkbox"/>	116	1	Ativada
Intenções e intenções ao longo do vídeo (masculino)	<input checked="" type="checkbox"/>	124	1	Ativada
Intenções e intenções ao longo do vídeo (feminino)	<input checked="" type="checkbox"/>	124	1	Ativada
Tempo de aparição e aparição no tempo da ação	<input checked="" type="checkbox"/>	0	0	Ativada
Público	<input checked="" type="checkbox"/>	19	1	Ativada
Privado	<input checked="" type="checkbox"/>	23	1	Ativada
Tempo	<input checked="" type="checkbox"/>	50	1	Ativada
Sexo	<input checked="" type="checkbox"/>	7	1	Ativada
Sexo	<input checked="" type="checkbox"/>	52	1	Ativada
Intenções e intenções dos protagonistas	<input checked="" type="checkbox"/>	0	0	Ativada
Sexo	<input checked="" type="checkbox"/>	49	1	Ativada
Sexo	<input checked="" type="checkbox"/>	52	1	Ativada
Relacionamentos entre protagonistas	<input checked="" type="checkbox"/>	124	1	Ativada
Atitudes e comportamentos relativos à sexualidade e gênero alternativos entre protagonistas	<input checked="" type="checkbox"/>	144	1	Ativada
Relações de poder e influência entre protagonistas masculinos e femininos	<input checked="" type="checkbox"/>	59	1	Ativada
Relações-chave no vídeo e no vídeo de vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>	124	1	Ativada
Intenções	<input checked="" type="checkbox"/>	4	1	Ativada
Intenções e intenções para vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>	59	1	Ativada
Intenções, sentimentos, intenções que a intenção de vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>	40	1	Ativada
Promoção da igualdade de gênero e da diversidade sexual e orientação sexual	<input checked="" type="checkbox"/>	39	1	Ativada

Figura 25- Códigos árvore de categorias e subcategorias processadas no WebQDA para o videoclipe “Try”

No quadro XIV apresentam-se as unidades de registo em que os e as jovens ilustram a sua leitura do videoclipe e descobrem a história nele narrada.

Quadro XIV - Unidades de registo que ilustram a história narrada no videoclipe “Try”

Categoria: História narrada no videoclipe	
Unidades de registo	
“(…) um jovem casal que tem uma relação afetiva que por vezes se mostra conflituosa, primeiro (…)	protagonista masculino, (…)
depois (…)	dela.” V2A28
“(…) jovem casal (…)	momentos de paixão (…)
por outro lado demonstra	agressividade entre eles,
violência.”	V2A29
“(…) um casal que tem uma relação conflituosa.”	V2A30
“(…) história de um casal em que há	violência doméstica.”
V2A31	
“(…) relação de um casal de namorados que vivem juntos (…)	dependência excessiva um pelo outro (…)
relação agressiva e violenta (…)	tentando sempre libertarem-se um do outro e nunca conseguirem.”
V2A32	
“(…) história de um casal, super conflituosa e diferente nas suas formas de ver as coisas, mas, no entanto,	nunca deixaram de sentir paixão e amor um pelo outro. São incapazes de se libertar de algo tão mau e tão bom ao mesmo tempo, como é o amor deles. Têm medo de como tudo pode terminar.”
V2A33	
“(…) relação de um casal onde existe violência, mas estão sempre a tentar continuar a relação.”	V2A34
“(…) relação de um casal que, apesar da paixão existente, estão presentes bastantes conflitos e violência.”	V2A35
“(…) um relacionamento amoroso entre um homem e uma mulher que não conseguem viver um sem o outro (…)	estão sempre em constante conflito. Uma relação de amor/ódio permanente (…)
apoiando-se mutuamente na execução dos movimentos (…)	episódios de paixão são intercalados com episódios de violência de ambas as partes com um grande caráter sexual (…).
V2A36	
“(…) um par apaixonado, com uma relação amorosa normal e romântica (…)	o homem quebra as regras e age violentamente para com a parceira (…)
quer desculpar-se e voltar ao passado (…)	a parceira responde-lhe com violência, acabam por agredir-se os dois e a mulher sai prejudicada. (…)
há um momento de calma, (…)	o homem acaba por falhar outra vez, transformam tudo num jogo, (…)
a mulher ataca primeiro (…)	existe

---

uma cooperação e coeducação ainda que com momentos violentos, mas já sem os momentos de sofrimento em solidão e acaba tudo em happy end.” V2A37

“(…) um casal que vive uma relação conturbada. Há violência na relação (….) existe amor entre eles. (….) ambos tentam lutar para que a relação resulte. No final ficam juntos.” V2A38

“(…) estabelecem entre eles uma relação amorosa (….) manifesta alguma agressividade e também vingança.” V2A39

“(…) duas pessoas que se amam e que tentam viver juntas (….) existem divergências entre o casal. Lutam e contrapõem-se.” V2A40

“(…) um casal que tanto gostam um do outro como a seguir se odeia, acabando por tornar a relação numa luta e num ódio.” V2A41

“(…) um relacionamento em que os dois têm um relacionamento complicado, ora estão bem como no momento seguinte estão a discutir (….) tentam salvar a relação, mas não têm sucesso.” V2A42

“Um casal apaixonado, que vê o seu amor arruinado várias vezes (….) tenta sempre ultrapassar os seus problemas. O ciclo repete-se várias vezes e ao longo da “história” existem momentos de violência e momentos de paixão.” V2A43

“(…) um relacionamento que é dominado por um forte desejo e uma paixão, mas também por violência por parte do homem (….) a mulher começa-se a “levantar” (….) para se defender (….) demonstra que por vezes a paixão sentida numa relação pode ser de um certo modo perigosa se algo correr mal.” V2A44

“(…) um casal entre o qual há violência doméstica e apesar dela se querer afastar não consegue. Há sempre alguma coisa que os junta.” V2A45

“(…) um casal que está a ter uma discussão e que se agride mutuamente (….)” V2A46

“(…) uma mulher que sofre violência doméstica (….) revolta-se e tenta mudar a situação.” V2A47

“(…) um casal em que ocorre violência doméstica (….) é ela que está na posição mais fraca (….) reage e tenta defender-se (….)” V2A48

“(…) amor onde nos questionamos acerca da verdadeira essência da pessoa que amamos e do amor (….) por vezes iludidos pelo sentimento que sentimos, fazemos escolhas que poderão não ser as mais certas, seguimos o coração em vez da razão (….) temos de nos afastar por uns momentos de tudo e pensar bem se vale mesmo a pena. Temos de lutar e nos levantar qualquer que seja a nossa escolha, boa ou má.” V2A49

“(…) um casal no qual há violência conjugal, de ambas as partes, mas na qual os protagonistas insistem.” V2A50

“(…) duas pessoas, em que a mulher apaixonou-se pelo homem (que aparentemente se apaixonou por ela) (….) ela passou a ser vítima de violência doméstica (….) ela resolveu reagir à agressão, pois estava farta e magoada com a situação pela qual estava a passar.” V2A51

“(…) uma mulher que se apaixonou por um homem e que começa a sofrer agressões por parte deste (….) ela não quer saber e não quer reagir perante todos os problemas (mentiras, agressões) limita-se a cair, a levantar-se e a tentar de novo (….) há uma reação por parte da vítima que passa também a agressora.” V2A52

“(…) um casal em cuja relação existe violência.” V2A53

“(…) um relacionamento onde predomina a violência. Ela gosta dele, está apaixonada, mas estar com ele faz-lhe mal. Ela tem de tentar seguir em frente e esquecê-lo (….) ela deixa de ser vítima e passa a ser também agressora.” V2A54

“(…) uma jovem rapariga que está a cantar ao ser forçada a ter relações sexuais, ou então é daquelas que gosta de coisas perversas.” V2A55

“(…) um casal de namorados que passam por uma fase má (….) O homem “agride” a mulher e vice-versa, mas no final acabam por superar todos os problemas e ficar juntos.” V2A56

“(…) um casal em que havia violência doméstica. No início era o homem que agredia a mulher e depois a mulher impõe-se e passa a ser a agressora.” V2A57

“(…) um casal, em que ambos sofriam de violência doméstica (….) a mulher mais do que o homem (….) ela passa a ser agressora também.” V2A58

“(…) um relacionamento onde a mulher é apaixonada pelo homem, apesar de sofrer violência (….) ela deixa de ser vítima e torna-se agressora.” V2A59

“(…) um casal, onde havia violência doméstica, inicialmente o agressor era só o homem e depois também a mulher.” V2A60

“(…) uma relação amorosa, que apesar de não funcionar (situações de violência) ambos os protagonistas tentam que resulte.” V2A61

“Uma relação amorosa entre dois protagonistas que se apresenta um pouco agressiva.” V2A62

“(…) um namoro violento devido às traições dele (….) a relação deles é de altos e baixos, batem-se, mas amam-se.” V2A63

“(…) o rapaz de certa forma a engana, e que apesar disso ela está sempre a tentar. Apesar do amor nem sempre funciona, tem que se tentar.” V2A64

“(…) história de vida, onde a gente pode se enganar nos “caminhos” a seguir devido aos sentimentos (….) há sentimentos (….) peripécias (….) como diz Camões “Amor é fogo que arde sem se ver” (….) ele pode ser muito bom e reconfortante, mas depois ser mau.” V2A65

---

Na categoria “história narrada”, na leitura que nos foi apresentada, as e os jovens revelam tratar-se de uma história de uma relação de “amor/amorosa”<sup>245</sup>, ou “afetiva”<sup>246</sup>, por vezes de “amor/ódio”<sup>247</sup>, onde há “paixão”<sup>248</sup>, mas, sobretudo, “violência”<sup>249</sup>, nomeadamente, “violência doméstica”<sup>250</sup> e “agressividade”<sup>251</sup>, onde “ela” é a “vítima”<sup>252</sup> e “ele” o “agressor”<sup>253</sup>, até ao momento em que ela se torna “agressora”<sup>254</sup>.

Assim, os e as jovens consideram que a narrativa presente no videoclipe apresenta traços condizentes com uma situação de uso intencional da força física por parte de um elemento do casal contra o outro. Aparenta tratar-se de uma situação de violência interpessoal, numa relação de intimidade ou entre parceiros (Perdigão et al., 2014), em que, inicialmente, a vítima é a protagonista e o agressor o elemento do sexo masculino.

Atente-se na leitura do aluno A55 “(...) *uma jovem rapariga que está a cantar ao ser forçada a ter relações sexuais, ou então é daquelas que gosta de coisas perversas*”, que nos leva a questionar se a resposta reflete as suas vivências sexuais ou se se deve a fatores contextuais, por exemplo, influências socioculturais.

Na subcategoria “faixa etária” os e as jovens atribuem ao protagonista “25-30 anos”<sup>255</sup> e “30-35 anos”<sup>256</sup>, n=10<sup>257</sup> consideram-no “jovem adulto” e n=5<sup>258</sup> admitem que tem “30 anos”. Há ainda quem o situe entre os “20-25”<sup>259</sup>, “20-30”<sup>260</sup>, “27-30”<sup>261</sup>, “25-35”<sup>262</sup>, “25-40”<sup>263</sup> e “32 anos”<sup>264</sup>. À protagonista dão-lhe “25-30”<sup>265</sup>,

---

<sup>245</sup> A33, A36, A37, A38, A43, A44, A53, A54, A59, A61, A63

<sup>246</sup> A28, A43, A51, A59

<sup>247</sup> A36, A41

<sup>248</sup> A29, A33, A35, A36, A43, A44

<sup>249</sup> A32, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A43, A49, A61, A62, A63, A64, A65

<sup>250</sup> A31, A45, A47, A48, A50, A51, A57, A58, A60

<sup>251</sup> A28, A29, A32, A39, A41, A46, A52, A62

<sup>252</sup> A51, A52, A54, A58, A59

<sup>253</sup> A28, A37, A44, A56, A57, A60

<sup>254</sup> A28, A52, A54, A56, A57, A58, A59, A60

<sup>255</sup> A28, A29, A36, A37, A39, A46, A48, A57, A58, A61, A62, A65

<sup>256</sup> A34, A35, A56, A60

<sup>257</sup> A30, A32, A33, A38, A40, A41, A42, A52, A63, A64

<sup>258</sup> A31, A44, A47, A53, A54

<sup>259</sup> A45

<sup>260</sup> A43, A49

<sup>261</sup> A50

<sup>262</sup> A51

<sup>263</sup> A55

<sup>264</sup> A59

<sup>265</sup> A28, A29, A36, A37, A39, A45, A50, A61, A62

“30-35”<sup>266</sup> e “30” anos<sup>267</sup>. É considerada “jovem adulta” por n=6<sup>268</sup> respondentes, “adulta” por n=2<sup>269</sup>, tendo entre “25-35”<sup>270</sup>, “30-40”<sup>271</sup>, “30-45”<sup>272</sup>, “35-40”<sup>273</sup>, “34”<sup>274</sup> e 35 anos<sup>275</sup>. Em ambos, as idades atribuídas pelos/as respondentes não se afastam muito das idades reais, 33 para a protagonista e 26 para o protagonista.

Aos olhos dos/as respondentes, o protagonista é descrito como sendo “alto”<sup>276</sup> ou que tem uma “estatura média”<sup>277</sup>. Apresenta-se com “cabelo castanho”<sup>278</sup>, “curto”<sup>279</sup>, “olhos castanhos” / “claros” ou “azuis”<sup>280</sup>, “rosto oval”<sup>281</sup>, “moreno”<sup>282</sup>, corpo “musculado”<sup>283</sup>, “atlético”<sup>284</sup>, “bem definido”<sup>285</sup>, “boa forma física”<sup>286</sup>, “modelo”<sup>287</sup>, “protótipo da figura masculina”<sup>288</sup>.

A protagonista tem “cabelo loiro”<sup>289</sup>, “curto”<sup>290</sup>, com “madeixas”<sup>291</sup>, “olhos claros”/ “verdes”/ “azuis” ou “castanhos”<sup>292</sup>, estatura “média”<sup>293</sup>, “alta”<sup>294</sup>, ou “baixa”<sup>295</sup>, corpo “musculado”<sup>296</sup>, “definido”<sup>297</sup>, isto é, “nem magra nem gorda”<sup>298</sup>, “tonificado”<sup>299</sup>, “forte”<sup>300</sup>, “robusto”<sup>301</sup>, “boa forma física”<sup>302</sup>, “magra”<sup>303</sup>, “formas

---

<sup>266</sup> A32, A33, A34, A35, A49, A56, A58, A60, A65

<sup>267</sup> A31, A44, A46, A47, A48, A53

<sup>268</sup> A30, A38, A40, A41, A42, A64

<sup>269</sup> A52, A63

<sup>270</sup> A51

<sup>271</sup> A43

<sup>272</sup> A55

<sup>273</sup> A57

<sup>274</sup> A59

<sup>275</sup> A54

<sup>276</sup> A29, A33, A36, A38, A40, A41, A42, A43, A44, A45, A46, A48, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A57, A58, A60, A61, A62, A63, A64, A65

<sup>277</sup> A28, A30, A31, A59

<sup>278</sup> A29, A30, A31, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A41, A42, A45, A46, A47, A48, A49, A50, A51, A52, A54, A56, A57, A58, A60, A61, A62, A63, A64, A65

<sup>279</sup> A32, A33, A34, A36, A39, A49, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A63, A65

<sup>280</sup> A29, A30, A34, A35, A36, A38, A47, A48, A50, A56, A61, A63 / A33, A37, A39, A45, A46, A51, A53, A54, A59 / A49, A52, A55, A57, A58, A60, A65

<sup>281</sup> A34, A35, A41, A42, A51, A52, A56, A65

<sup>282</sup> A28, A53

<sup>283</sup> A28, A29, A32, A33, A36, A37, A38, A41, A42, A43, A44, A45, A46, A47, A48, A49, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A57, A58, A60, A61, A62, A63, A64

<sup>284</sup> A34, A35

<sup>285</sup> A40, A56

<sup>286</sup> A30, A31

<sup>287</sup> A37

<sup>288</sup> A36

<sup>289</sup> A28, A29, A30, A31, A32, A34, A35, A36, A37, A38, A40, A41, A42, A43, A44, A45, A46, A47, A48, A49, A50, A51, A52, A53, A54, A56, A57, A58, A60, A61, A62, A63, A64

<sup>290</sup> A32, A34, A35, A37, A38, A45, A49, A50, A55, A56, A57, A58, A59, A62, A63, A65

<sup>291</sup> A34, A35, A36, A38, A40, A41, A47, A54, A62, A64

<sup>292</sup> A28, A29, A30, A31, A32, A37, A51, A53, A54, A59 / A47, A48, A49, A52, A56, A57, A58, A60, A65 / A36, A38, A40, A41, A42, A45, A46, A63, A64 / A34, A35, A50

<sup>293</sup> A28, A29, A30, A31, A32, A36, A38, A41, A42, A44, A52, A53, A55, A56, A59, A60

<sup>294</sup> A43, A45, A46, A48, A51, A54, A57, A58

<sup>295</sup> A33, A39, A40, A61, A62

<sup>296</sup> A33, A38, A40, A41, A42, A44, A46, A49, A50

<sup>297</sup> A32, A53, A56

<sup>298</sup> A56

<sup>299</sup> A45, A61

volumosas<sup>304</sup>, “não de um modelo”<sup>305</sup>, rosto “oval”<sup>306</sup>, “expressivo/sofrido”<sup>307</sup>, “mamas pequenas”<sup>308</sup>, “rabo bem definido”<sup>309</sup>, “curvas interessantes”<sup>310</sup> e “pele clara”<sup>311</sup>.

Constata-se uma maior dispersão nos atributos físicos assumidos para a protagonista.

Para ambos é feita referência a “corpo musculado”, sendo que este atributo tem conotação diferenciada para cada um dos sexos. Para o protagonista, “musculado” remete para a ideia de corpo trabalhado, pelo exercício físico e alimentação saudável, no sentido de alcançar o corpo ideal. Aplicado à protagonista, sugere uma estratégia para alcançar o corpo magro e em forma (Daniel & Filipe, 2010), caso contrário, não se encaixa no padrão de corpo ditado pela sociedade (Silva, 2010) e “corpos volumosos ou fortes são conotados com masculinidade” (Mota-Ribeiro, 2010, p.328).

Também, o cabelo curto<sup>312</sup> é uma característica associada ao masculino.

Mamas e nádegas, partes do corpo associadas à fecundidade, são objeto do olhar desde os primórdios da história da humanidade e foram-no também por parte de alguns/as participantes. As mamas, sinal de identidade feminina que capta a atenção erótica por parte dos homens (Teixeira & Marques, 2016), são vistas como fonte de alimento, de prazer, de afeto e de aconchego. Logo, o corpo feminino é

---

<sup>300</sup> A33

<sup>301</sup> A40

<sup>302</sup> A30, A31

<sup>303</sup> A43, A62, A63

<sup>304</sup> A48

<sup>305</sup> A36

<sup>306</sup> A34, A35, A42, A51, A56

<sup>307</sup> A33, A44

<sup>308</sup> A54, A58, A60, A63

<sup>309</sup> A63

<sup>310</sup> A64

<sup>311</sup> A28

<sup>312</sup> O corte de cabelo, entre outras características, valeu a P!nk o “rótulo” de lésbica o que a levou a afirmar: “Eu devia ser homossexual pelo meu aspeto e pela minha maneira de ser. Mas acontece que não sou, e faz perfeito sentido” (P!nk, 2013). Disponível na internet em <http://www.complexomagazine.pt/2013/08/pink-sente-se-elogiada-quando-lhe-chamam-lesbica/>, acedido em 28-08-2017. Veja-se ainda parte do recente discurso da artista sobre beleza e aceitação pessoal, proferido aquando da entrega do prémio Michael Jackson Video Vanguard Award, nos MTV Video Music Awards: “Recentemente, eu estava a levar a minha filha à escola e ela disse-me, do nada, ‘Mamã?’ E eu disse, ‘Sim, querida?’ Ela disse, ‘Sou a rapariga mais feia que conheço’. E eu disse, ‘O quê?’ E ela respondeu, ‘Sim, eu pareço um menino com cabelo comprido’. (...)E eu disse-lhe, ‘Estás-me a ver a deixar crescer o cabelo?’ Ela disse, ‘Não, Mamã.’ Eu disse, ‘Estás-me a ver a mudar o meu corpo?’ ‘Não, Mamã.’ ‘Estás-me a imaginar a mudar a forma como me apresento ao mundo?’ ‘Não, Mamã.’ ‘Estás-me a ver a vender areias em todo o mundo?’ ‘Sim, Mamã.’ ‘OK! Então, querida. Nós não mudamos. Se numa concha encontramos gravilha, transformamo-la numa pérola. E ajudamos os outros a mudar para que possam ver mais tipos de beleza’(...). Discurso disponível na íntegra em <https://elle.sapo.pt/stars/vmas-pink-dedica-discurso-beleza-aceitacao-pessoal-filha/>, acedido em 28-8-17.

“um corpo condicionado pelos olhares que avaliam as suas formas, determinam os seus movimentos e enaltecem a sua harmonia e gracilidade; é um corpo auto-avaliado no olhar do outro. E continua a ser um corpo que dificilmente se dissocia de um projecto de maternidade” (Silva, 2010, p.87).



Figura 26- Aspeto físico do e da protagonista (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

As imagens da figura 26, recortes de momentos do videoclipe, permitem identificar algumas das características físicas enumeradas para ambos os protagonistas.

Psicologicamente, o protagonista foi considerado como “agressivo” por todos/as os/as respondentes, exceto A36, “dominador”<sup>313</sup>, “possessivo”<sup>314</sup>, “indelicado”<sup>315</sup>, “violento”<sup>316</sup>, “impulsivo”<sup>317</sup>, “descontrolado/não consegue conter os desejos”<sup>318</sup>, “por vezes apaixonado”<sup>319</sup> e “por vezes calmo”<sup>320</sup>.

<sup>313</sup> A28, A29, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A45, A46, A47, A48, A49, A50, A51, A52, A53, A54, A56, A57, A58, A60, A64

<sup>314</sup> A28, A30, A31, A32, A34, A35, A36, A40, A41, A42, A43, A44, A45, A46, A48, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A58, A59, A60, A64

<sup>315</sup> A34, A35, A41, A42, A43, A45, A46, A49, A51, A52, A57, A58

As características psicológicas observadas na protagonista apontam para “agressiva”<sup>321</sup>, “por vezes dominadora”<sup>322</sup>, “possessiva”<sup>323</sup>, “apaixonada”<sup>324</sup>, “delicada”<sup>325</sup>, “começa por ser calma”<sup>326</sup>, “revoltada”<sup>327</sup>, “violenta”<sup>328</sup>, “corajosa”<sup>329</sup>, “determinada”<sup>330</sup>, “paciente”<sup>331</sup>, “dominada”<sup>332</sup>, “frágil”<sup>333</sup>, “ingénua”<sup>334</sup>, “carinhosa, indelicada, fraca, forte, lutadora, submissa, influenciável, insistente, imparável, passiva, personalidade forte, receosa, deprimida, cansada, sofrida, arrependida, desiludida, triste, sensível e por vezes racional”<sup>335</sup>. No contexto da narrativa, a agressividade pode ser vista como estratégia defensiva.



Figura 27- Algumas das expressões faciais da e do protagonista (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

O protagonista apresenta-se em “calções”<sup>336</sup>, “calças”<sup>337</sup> ou “bermudas”<sup>338</sup>, “tronco nu”<sup>339</sup> e “descalço”<sup>340</sup>. A protagonista surge com um “vestido rasgado”<sup>341</sup>,

<sup>316</sup> A36, A37, A39, A54, A59

<sup>317</sup> A55, A56

<sup>318</sup> A37

<sup>319</sup> A36, A44, A47

<sup>320</sup> A36, A37

<sup>321</sup> A28, A30, A31, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A43, A45, A46, A47, A53, A54, A55, A56, A59, A60, A61, A62, A63, A64

<sup>322</sup> A33, A34, A36, A37, A40, A41, A42, A45, A49, A53

<sup>323</sup> A33, A36, A40, A41, A42, A45, A56

<sup>324</sup> A36, A38, A44, A46, A47

<sup>325</sup> A33, A35, A51, A52, A53

<sup>326</sup> A28, A29, A45, A60

<sup>327</sup> A32, A44, A47

<sup>328</sup> A36, A37, A39

<sup>329</sup> A47, A57, A58

<sup>330</sup> A57, A58, A64

<sup>331</sup> A54, A59

<sup>332</sup> A35, A65

<sup>333</sup> A32, A51

<sup>334</sup> A51, A52

<sup>335</sup> A34, A55, A52, A49, A43, A51, A52, A54, A54, A48, A63, A60, A64, A43, A44, A44, A44, A46, A49, A65, respetivamente

<sup>336</sup> A28, A29, A30, A31, A33, A34, A39, A40, A41, A42, A44, A46, A47, A52, A55, A56, A57, A58, A60, A61, A63, A64

<sup>337</sup> A32, A35, A43, A51, A53, A59, A65

<sup>338</sup> A37, A38

<sup>339</sup> A32, A37, A45, A46, A48, A51, A56, A57, A58, A60, A61

<sup>340</sup> A51, A56, A60

<sup>341</sup> A30, A31, A38, A43, A44, A45, A47, A49, A50, A53, A54, A56, A57, A58, A59, A60, A61, A65

“transparente”<sup>342</sup>, em “lingerie/ roupa interior”<sup>343</sup>, ou que “tapa as partes íntimas”<sup>344</sup>, com “pouca roupa”<sup>345</sup>/ “seminua”<sup>346</sup> e “descalça”<sup>347</sup>.

Pela análise do comportamento do protagonista no desenrolar do videoclipe, os e as respondentes consideram que este se envolve em atos de “violência em relação à companheira/mulher”<sup>348</sup>, nomeadamente, “violência sexual”<sup>349</sup>, “dança”<sup>350</sup>, “agride”<sup>351</sup>, “luta, corre, beija”<sup>352</sup>, “agarra”<sup>353</sup>, “bate-lhe”<sup>354</sup>; há ações que envolvem “amor e atração”<sup>355</sup>, “paixão”<sup>356</sup> e “obsessão”<sup>357</sup>.



Figura 28- Imagens que remetem para atos de violência interpessoal: física e sexual (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Nas ações interpretadas pela protagonista mencionam que “dança”<sup>358</sup>(representativa do amor e da violência<sup>359</sup>), “canta”<sup>360</sup>, “luta pela relação”<sup>361</sup>, envolve-se em atos de “violência”<sup>362</sup>, sendo “vítima de agressão”<sup>363</sup> mas também “agride”<sup>364</sup>, “corre”<sup>365</sup>, “salta”<sup>366</sup>, “beija”<sup>367</sup> e “agarra”<sup>368</sup>; há ações que denotam “paixão”<sup>369</sup>.

<sup>342</sup> A32, A35, A40, A46, A48, A52, A53, A60, A63, A64

<sup>343</sup> A30, A31, A34, A38, A41, A42, A47, A48, A51, A53, A54, A55, A57, A58, A59, A60, A62, A63, A64, A65

<sup>344</sup> A29, A37

<sup>345</sup> A28, A29, A32

<sup>346</sup> A36

<sup>347</sup> A51, A56, A60

<sup>348</sup> A28, A29, A30, A31, A40, A43, A45, A48, A49

<sup>349</sup> A28

<sup>350</sup> A38, A39, A41, A42, A44, A45, A46, A49

<sup>351</sup> A35, A36, A40, A44, A45

<sup>352</sup> A38, A41, A42

<sup>353</sup> A41, A42

<sup>354</sup> A47

<sup>355</sup> A30, A31

<sup>356</sup> A34, A40

<sup>357</sup> A32

<sup>358</sup> A35, A38, A39, A41, A42, A44, A45, A46, A49, A50, A51, A52, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A61, A62, A63, A64, A65

<sup>359</sup> A53, A55, A63

<sup>360</sup> A35, A38, A44, A45, A46, A49, A50, A51, A52, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A61, A63, A64, A65

<sup>361</sup> A28, A29, A41, A42, A50, A55, A61

<sup>362</sup> A30, A31, A37, A48, A53, A59, A63

<sup>363</sup> A37, A47, A51, A52, A54, A59

<sup>364</sup> A28, A44, A45, A47, A52, A54, A59, A60, A65

<sup>365</sup> A38, A40, A41, A42, A52, A65

<sup>366</sup> A40, A65

Os e as jovens reconhecem diferentes comportamentos na e no protagonista, considerando que se inicialmente a protagonista era a vítima a determinada altura assume o papel de agressora, corroborando a ideia que se trata de uma forma de responder à violência que contra ela foi exercida (Perdigão et al., 2014)



Figura 29- Exemplos de ações desempenhadas pela protagonista (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Decorrente da desconstrução da mensagem veiculada, os e as participantes identificam como sentimentos e emoções evidenciados pelo protagonista: “agressividade”<sup>370</sup>, “raiva”<sup>371</sup>, “amor”<sup>372</sup>, “paixão”<sup>373</sup>, “ciúme”<sup>374</sup>, “ternura”<sup>375</sup>, “desejo”<sup>376</sup> e “tristeza”<sup>377</sup>. Na protagonista destacam “agressividade”<sup>378</sup>, “raiva”<sup>379</sup>, “amor”<sup>380</sup>, “paixão”<sup>381</sup>, “ternura”<sup>382</sup>, “revolta”<sup>383</sup>, “tristeza”<sup>384</sup>, “sofrimento”<sup>385</sup>, “desespero”<sup>386</sup> e “medo”<sup>387</sup>.

<sup>367</sup> A38, A41, A42, A65

<sup>368</sup> A41, A42

<sup>369</sup> A34, A40, A53

<sup>370</sup> Todos/as, exceto A61 e A62

<sup>371</sup> A28, A30, A31, A32, A36, A37, A39, A40, A41, A42, A45, A46, A48, A50, A51, A53, A55, A56, A57, A58, A60, A61, A62, A63, A64

<sup>372</sup> A28, A30, A31, A33, A35, A36, A40, A41, A42, A46, A47, A53, A56, A60, A62, A64

<sup>373</sup> A28, A29, A33, A34, A35, A36, A38, A40, A43, A44, A45, A48, A50, A52, A53, A63

<sup>374</sup> A32, A35, A43, A49, A52, A54, A58, A60, A64

<sup>375</sup> A28, A36, A46, A63

<sup>376</sup> A37, A44

<sup>377</sup> A41, A46

<sup>378</sup> A28, A30, A31, A33, A34, A35, A36, A37, A39, A40, A41, A42, A44, A45, A46, A47, A48, A50, A52, A53, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A63, A64

<sup>379</sup> A28, A29, A30, A31, A32, A36, A37, A38, A40, A41, A42, A43, A45, A46, A47, A48, A49, A50, A52, A53, A54, A55, A59, A60, A61, A62, A63, A65

<sup>380</sup> A28, A30, A31, A32, A33, A35, A36, A37, A40, A41, A42, A46, A47, A49, A52, A53, A55, A56, A57, A58, A60, A62, A65

<sup>381</sup> A28, A29, A34, A35, A36, A37, A38, A40, A43, A44, A45, A48, A50, A52, A53, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A63, A64

<sup>382</sup> A28, A33, A43, A46, A60, A63, A64

<sup>383</sup> A29, A47, A60

<sup>384</sup> A30, A31, A46

<sup>385</sup> A36, A37, A52

<sup>386</sup> A37, A51, A60

<sup>387</sup> A51

Importa tecer que a leitura feita pelos/as participantes, aponta, sobretudo para a protagonista, a ideia que a agressividade “visa a sobrevivência e a defesa, e não o domínio sobre o outro” (Redondo, Pimentel & Correia, 2012, p.35), contudo, em determinadas situações, pode conduzir “a formas de expressão comportamental que consubstanciam *violência*” (Perdigão et al., 2014, p.25). Embora identifiquem o ciúme como uma das emoções presentes, nada evidencia a existência de uma terceira pessoa nesta relação. Segundo Marazziti (2010) o ciúme pressupõe a “existência de uma relação amorosa e a ameaça a esta relação por parte de uma terceira pessoa” (p.63). Refira-se ainda que, o medo é uma das consequências traumáticas da violência nas relações de intimidade (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009).

No que respeita ao “tempo de exposição e cenários de ação”, n=16<sup>388</sup> participantes consideram haver idêntica exposição para ambos, n=10<sup>389</sup> admitem ser a protagonista a ter maior exposição, sobretudo quando surgem imagens exteriores ao espaço da casa<sup>390</sup>, ou seja, no descampado, sugerindo a ideia de liberdade<sup>391</sup> ou de sobrevivência (When you’re out there doin’ what you’re doin’/Are you just getting by?), estando o protagonista mais confinado ao espaço interior da casa<sup>392</sup>, onde ocorrem as “agressões”.

Nos símbolos realçados destacam-se o “corpo pintado”<sup>393</sup>, a enfatizar as “agressões”<sup>394</sup>, o “vestuário”<sup>395</sup>, as “tatuagens”<sup>396</sup>, o “cabelo pintado”<sup>397</sup> e o “corte do cabelo”<sup>398</sup>, “o corpo musculado do protagonista”<sup>399</sup> que “lhe confere superioridade e força”<sup>400</sup>.

Os olhares dos e das jovens confirmam que a violência envolve desigualdade, estando o/a agressor/a numa posição de superioridade e dominância. De facto, embora cada vez menos tolerada, a suposta “dominância

---

<sup>388</sup> A29, A34, A35, A38, A41, A42, A44, A46, A50, A52, A53, A55, A60, A61, A62, A65

<sup>389</sup> A28, A36, A48, A54, A56, A57, A58, A59, A63, A64

<sup>390</sup> A45, A46, A47, A49, A50, A51, A52, A53, A60

<sup>391</sup> A45

<sup>392</sup> A43, A45, A47, A48, A54

<sup>393</sup> A28, A34, A35, A38, A40, A43, A44, A45, A46, A48, A49, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A59, A60, A61, A63, A64, A65

<sup>394</sup> A30, A32, A47, A48, A51, A53, A54, A55, A57, A58, A59

<sup>395</sup> A29, A30, A31, A33, A34, A35, A39, A40, A41, A42, A44, A45, A47, A48, A49, A56, A62, A63, A64

<sup>396</sup> A28, A29, A32, A36, A37, A38, A40, A41, A42, A45, A48, A49, A51, A53, A55, A57, A58

<sup>397</sup> A28, A36, A38, A39, A40, A44, A45, A46, A54, A61, A65

<sup>398</sup> A30, A31, A37, A46

<sup>399</sup> A30, A31, A32, A33, A37, A38, A46, A50, A65

<sup>400</sup> A32, A33

masculina” e “inferioridade feminina” tem justificado a violência exercida sobre as mulheres (Perdigão et al., 2014).

P!nk possui inúmeras tatuagens definitivas, marcas com dimensão estética, ou que funcionam como ritual de embelezamento, que resultam do seu gosto pessoal e dizem respeito a momentos importantes da vida da artista<sup>401</sup>, sem significado aparente na história narrada.



Figura 30- Manchas de tinta que “marcam fisicamente” os corpos (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

A presença de cores no corpo constitui-se como marca visível dos atos de violência física, porém “ela tem tatuagens e tinta por todo o corpo; ele tem menos tinta no corpo, só quando ela lhe bate, indicando o momento de ‘revolta’ dela” (A58) o que denuncia desigual prevalência das agressões. Marazziti (2010) revela que raramente são as mulheres a iniciar as agressões, regra geral, os atos violentos por elas perpetrados resultam de mecanismos de defesa quando são agredidas. Há, ainda, situações em que os indivíduos são, simultaneamente, vítimas e agressores (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009).

Acresce-se que

---

<sup>401</sup> As tatuagens de Pink, disponível na Internet em <http://tatuagem.com/artigos/tatuagens-pink>, acessado em 16-03-23

“Quantas vezes, a mulher além de vítima é também agressora, na medida em que participa na manutenção do ciclo de violência. Quantas vezes, a representação do parceiro agressor existe apenas na cabeça da mulher, uma vez que para o homem, os comportamentos assumidos são tidos como ‘normais’, sob o refúgio de que chegam mesmo a ser socialmente esperados, aceites e legitimados em alguns contextos sociais.” (Barroso, 2008, p.4)

### 5.2.2. Fase 2- Compreender e analisar

Esta segunda fase pressupunha analisar imagens, papéis, intenções na ação, no sentido de desconstruir significados aparentes sinalizados na fase anterior.

Neste processo de construção individual do significado não podemos esquecer que cada indivíduo vai (re)agir em relação às ações com base nos significados que as ações têm para ele e que o significado destas ações resulta da interação social (Blumer, 1982).

No quadro XV descrevem-se as categorias da fase 2.

Quadro XV- Descrição das categorias da fase 2 referentes ao videoclipe musical “Try”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Relacionamentos entre protagonistas	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam comportamentos entre o e a protagonista.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género observados nesses relacionamentos	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes descrevem formas de agir ou reações do e da protagonista face a determinados estímulos.

Quando chamados a identificar possíveis relacionamentos entre o e a protagonista, as opiniões remetem para relacionamentos de “cariz sexual”<sup>402</sup>, de “amor”<sup>403</sup>, de “namoro”<sup>404</sup>, de “cumplicidade”<sup>405</sup>, de “paixão”<sup>406</sup> e de “desejo”<sup>407</sup>.

Os relacionamentos de cariz sexual mencionados são perceptíveis nas imagens da figura seguinte, onde a exposição dos corpos e a submissão feminina são evidentes.

<sup>402</sup> A29, A30, A32, A33, A34, A35, A36, A40, A43, A44, A45, A46, A47, A48, A49, A52, A53, A54, A55, A56, A57, A58, A60, A64

<sup>403</sup> A28, A30, A33, A35, A36, A39, A40, A46, A47, A49, A52, A53, A56, A57, A58, A61, A62, A63, A64, A65

<sup>404</sup> A30, A32, A36, A37, A45, A46, A47, A48, A50, A51, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A62, A63

<sup>405</sup> A28, A29, A32, A33, A35, A40, A41, A42, A43, A45, A46, A52, A53, A56, A63

<sup>406</sup> A34, A35, A43, A44

<sup>407</sup> A33, A36, A44



Figura 31- Imagens que remetem para relacionamentos de cariz sexual (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Nas atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género, é dada relevância à “violência”<sup>408</sup>, incluindo a “sexual”<sup>409</sup>, à “seminudez”<sup>410</sup>, às “carícias”<sup>411</sup>, aos “jogos de sedução”<sup>412</sup>, “sexuais”<sup>413</sup> e de “conquista”<sup>414</sup>.

Os e as respondentes confirmam que as interações nas relações de intimidade, evidenciam uma forte componente emocional e sexual (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009).

### 5.2.3. Fase 3- Interpretar e avaliar

Esta fase previa uma análise atenta das imagens, letra e música, para que dela resultasse a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, nelas estão embutidos. Importava ganhar consciência das diferentes dimensões da sexualidade, nomeadamente no que se refere à violência e maus tratos e aos processos de dominação nas relações afetivas, e particularmente no namoro<sup>415</sup>.

<sup>408</sup> A28, A30, A31, A34, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A44, A45, A46, A47, A48, A50, A53, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A61, A62, A63, A64

<sup>409</sup> A38, A43, A62

<sup>410</sup> A31, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A43, A45, A46, A48, A50, A51, A53, A54, A56, A60, A62, A63, A64

<sup>411</sup> A28, A29, A30, A32, A34, A35, A36, A40, A41, A42, A43, A45, A46, A48, A49, A50, A51, A56, A60, A61, A63, A64

<sup>412</sup> A29, A33, A34, A35, A36, A38, A40, A41, A42, A43, A45, A46, A47, A49, A53, A54, A60, A61, A63, A64, A65

<sup>413</sup> A30, A31, A33, A36, A38, A40, A45, A46, A54, A57, A60, A65

<sup>414</sup> A33, A35, A38, A41, A42, A43, A45, A46, A51, A56

<sup>415</sup> Perdigão et al. (2010) apresentam o conceito de namoro “referente às relações interpessoais de conotação afetiva e erótica, correspondendo a níveis diferentes de intimidade, a graus diversos de compromisso mútuo, a estabilidade temporal muito variável e a padrões comportamentais diversificados.” (p.60)

No quadro XVI descrevem-se as categorias da fase 3.

Quadro XVI- Descrição das categorias da fase 3 referentes ao videoclipe musical “Try”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Relações de proximidade e/ou afastamento nas cenas visionadas e o quotidiano dos/das adolescentes e jovens	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes referem manifestamente se o videoclipe retrata situações do quotidiano, descrevem situações vivenciadas e estabelecem relação com o visionado.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Palavras-chave na estrofe e no refrão da música	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes indicam as palavras relevantes.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Mensagem veiculada pela letra	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes atribuem manifestamente um significado à letra.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Emoções, sentimentos, ideias que a música lhe provoca	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam manifestamente emoções, sentimentos e/ou ideias sobre a sua perceção da música.

Dada a relevância das opiniões emitidas, considerou-se pertinente apresentar as unidades de registo da primeira categoria em análise nesta fase e que constam no quadro XVII.

Quadro XVII- Unidades de registo que ilustram as relações de proximidade e/ou afastamento nas cenas visionadas e o quotidiano dos/das adolescentes e jovens

<b>Categoria:</b> Relações de proximidade e/ou afastamento nas cenas visionadas e o quotidiano dos/das adolescentes e jovens
<b>Unidades de registo</b>
“(...) é muito comum (...) em muitos dos casos acaba da pior forma” V2A28
“é mais comum (...) principalmente quando em casa tem o exemplo disso, começando esta rotina cada vez mais cedo” V2A29
“(...) começa a acontecer (...) Desejam-se (...) acabam sempre por se magoarem e até há violência entre o casal. É como se estivessem “viciados” um no outro e por mais que se façam mal não acabam com o sofrimento” V2A30
“(...) apesar de sofrerem continuam com a outra pessoa porque gostam dela e querem acreditar que têm de continuar a tentar para dar certo (...) acreditam que um dia tudo vai ficar bem” V2A31
“há sem dúvida (...) muitas vezes não são assumidas por medo e dominância do elemento masculino em relação ao feminino” V2A32
“(...) existe grande proximidade (...). Acho que não existe tanta violência física, mas sim verbal e psicológica. O sentimento de perda é cada vez mais difícil de aceitar, levando a todo um enredo de sofrimento e luta que por vezes não faz sentido. (...) não consegue lidar com a perda e com o sentimento de solidão. Não ter ninguém ou ser deixado só é sinónimo de fraqueza e submissão, o que acho completamente errado.” V2A33
“Em muitos dos casais em que existe violência, o/a vítima acha que alguma coisa está mal, mas tenta sempre levantar-se e tenta novamente para ver se consegue ter uma relação normal. (...) depois de tanta repetição de atos violentos a vítima acaba por se acomodar e passa a achar que aquilo é normal (...)” V2A34
“Existem semelhanças (...) em muitas relações está presente toda essa violência e conflitos sem o conhecimento das outras pessoas.” V2A35
“(...) pode assemelhar-se a muitos dos relacionamentos amorosos dos/das adolescentes e jovens de hoje em dia que vivem um quotidiano onde existe uma constante violência na intimidade (...)” V2A36
“Não parece (...) é demonstração de uma relação mais adulta, exige outro nível de relação e coexistência num espaço individual (...) a relação dos jovens é mais baseada no desejo sufocante e pouco respeito um pelo outro, a incapacidade do controlo de emoções.” V2A37

---

"Muitas vezes (...) a relação é instável e a culpa pode ser apenas de um ou do casal." V2A38

"Existe (...) A proximidade e a confiança, no entanto levaram a que se estabelecesse uma relação agressiva." V2A39

"Existe (...) Depende do seu estado de espírito." V2A40

(...) nem todas as relações dos jovens são assim (...) quando isto acontece pode significar fragilidade da parte da rapariga (...) a rapariga gosta demasiado fazendo com que as agressões se tornem repetidas." V2A41

"(...) nem todos os namoros tornam-se violentos e os que são normalmente a rapariga não faz nada ou se tenta fazer acaba por ser pior" V2A42

"(...) quando há problemas no namoro vivem-se momentos de violência física, verbal e/ou sexual. A paixão, o amor, as carícias e ternura transformam-se em raiva, possessão, violência, o que por vezes leva ao afastamento. Em quase todos os casos, o parceiro do sexo masculino é mais forte, tanto fisicamente como emocionalmente, o que leva a que tenha sempre vantagem sobre o parceiro do sexo feminino." V2A43

"(...) ouve-se falar cada vez mais de violência entre casais, tanto jovens como mais idosos (...) existem relações "doentias" (...) dentro de casa são uma coisa e fora, perante os outros, são outra completamente diferente." V2A44

"Por vezes (...) Pequenas zangas podem resultar em violência." V2A45

"Vários jovens, atualmente, sofrem de situações semelhantes violência (...)" V2A46

"Atualmente há muitos casos de violência doméstica, não só nos adultos mas também nos jovens, mas estão a ser mais os casos em que a mulher se revolta." V2A47

"Alguns dos relacionamentos (...) mas nem sempre é a mulher a sofrer os maus tratos" V2A48

"De uma certa forma poderá ser semelhante em relação aos sentimentos e à dor (...)" V2A49

"Cada vez é mais frequente a violência no namoro (...) a mulher não se deve deixar dominar e ser inferior ao homem." V2A50

"Estabelece-se uma relação de afastamento (...) pelo menos, a maioria deles." V2A51

"(...) aproxima-se muito (...) as pessoas apaixonam-se facilmente e deixam-se levar sendo enganadas. Isto resulta muitas vezes na violência o que advém da ingenuidade das pessoas." V2A52

"Há muitas relações em que existe violência e enquanto alguns levam a calam-se outros defendem-se e 'contra-atacam'." V2A53

"(...) existe muita violência no namoro entre adolescentes (...) Os rapazes têm muita tendência ao ciúme e à violência e as mulheres deixam-se "andar" e humilhar. Contudo, há uma altura em que elas se fartam e entram no mesmo jogo." V2A54

"(...) proximidade física e psicológica (...) (forçada)" V2A55

"Existe (...) os jovens chateiam-se bastante e, por vezes, têm cenas de violência perante as namoradas (não só física, mas também verbal)." V2A56

"Existe alguma (...) como o caso da violência doméstica, em que na maioria dos casos os homens batem nas mulheres." V2A57

"(...) existe bastante (...) visível no número de casos de violência doméstica." V2A58

"(...) por vezes há violência entre os membros de um casal." V2A59

"Violência por parte do rapaz (...) e só em alguns casos reais é que a mulher se revolta e também agride o homem (...)." V2A60

"(...) o homem continua a ser o elemento dominante e a mulher submissa, havendo várias vezes o recurso à violência." V2A61

"Há (...) há certas fases de uma certa violência e outra de ternura." V2A62

"Eu não me identifico com o videoclipe nem conheço nenhum caso de violência doméstica." V2A63

"Não que eu tenha percebido. Só dos jogos de sedução." V2A64

"(...) todas têm por base o mesmo sentimento, o amor, e que dependendo deste as relações irão tomar destinos diferentes." V2A65

---

Excetuando a e os respondentes A37, A63, A64 e A65 (n=4), é consensual que há proximidade entre as cenas visionadas no videoclipe e o quotidiano dos/das adolescentes e jovens, ou seja, reconhecem que a violência, não é exclusiva da vida adulta, também se manifesta nas relações juvenis, durante o namoro. Caracterizam a violência entre os elementos de um casal como uma "rotina"<sup>416</sup>, que "apesar de sofrerem continuam com a outra pessoa porque

---

<sup>416</sup> A29

gostam dela e querem acreditar que têm de continuar<sup>417</sup>, são “relações doentias<sup>418</sup> e que “a vítima acaba por se acomodar<sup>419</sup>.

Quando os atos violentos acontecem, “pode significar fragilidade da parte da rapariga”<sup>420</sup>, os “rapazes têm muita tendência ao ciúme e à violência e as mulheres deixam-se ‘andar’ e humilhar<sup>421</sup>, “normalmente a rapariga não faz nada ou se tenta fazer acaba por ser pior<sup>422</sup>, “o homem continua a ser o elemento dominante e a mulher submissa<sup>423</sup> e “(p)equenas zangas podem resultar em violência<sup>424</sup>. Na opinião emitida pela jovem A43, além de caracterizar a violência no namoro, há um reforço da ideia de assimetria de poder nas relações violentas

*“quando há problemas no namoro vivem-se momentos de violência física, verbal e/ou sexual. A paixão, o amor, as carícias e ternura transformam-se em raiva, possessão, violência, o que por vezes leva ao afastamento. Em quase todos os casos, o parceiro do sexo masculino é mais forte, tanto fisicamente como emocionalmente, o que leva a que tenha sempre vantagem sobre o parceiro do sexo feminino.”*

A violência nas relações de namoro envolve dinâmicas de afeto/poder e de subordinação/dominação mais ou menos consentidas (Barroso, 2008). A afirmação proferida por A42 testemunha um dos mitos sobre a violência doméstica/conjugal/ de namoro, o de que “(a) mulher só é agredida porque não faz nada para o evitar ou porque merece” (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009, p. 21).

Muitas mulheres, sendo manipuladas com falsas e eternas promessas de mudança ou porque temem represálias, não conseguem interromper os ciclos abusivos, mantendo-se com o parceiro (Barroso, 2008, Wilson, Daly & Buss cit. por Marazziti, 2010). Manita, Ribeiro e Peixoto (2009) sublinham que “estratégias de coacção/intimidação exercidas pelo agressor, medo/terror paralisante sentido pela vítima, dependência emocional, económica ou social do agressor” (p.21) impedem que a vítima tome consciência da sua situação e podem condicionar o pedido de ajuda (Perdigão et al., 2014). Acresce-se que as causas da violência

---

<sup>417</sup> A31

<sup>418</sup> A44

<sup>419</sup> A34

<sup>420</sup> A41

<sup>421</sup> A54

<sup>422</sup> A42

<sup>423</sup> A61

<sup>424</sup> A45

não são facilmente percebidas pela vítima (Barroso, 2008; Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009; Perdigão et al., 2014).

Os e as jovens reconhecem que “nem sempre é a mulher a sofrer maus tratos”<sup>425</sup>, contudo, “só em alguns casos reais é que a mulher se revolta e também agride o homem”<sup>426</sup>. Importa, assim, tomar consciência de que, independentemente do sexo, “(b)ater nunca é um sinal de amor, é um exercício ilegítimo e abusivo de poder/controlo” (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009, p. 22).

O jovem A63 é perentório a afirmar: “Eu não me identifico com o videoclipe nem conheço nenhum caso de violência doméstica”, remetendo-nos para a falsa ideia de que a violência nas relações de intimidade é um fenómeno raro, o que contraria as estatísticas nacionais e internacionais (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009). Pode ainda ser assumida como uma atitude de desvalorização, por parte do jovem, deste tipo de dinâmicas violentas.

No quadro XVIII apresentam-se as unidades de registo relativas às palavras que os e as jovens consideraram mais significativas na letra da música.

Quadro XVIII- Unidades de registo que ilustram as palavras-chave na estrofe e no refrão da música

<b>Categoria: Palavras-chave na estrofe e no refrão da música</b>
<b>Unidades de registo</b>
Funny <sup>427</sup> (...) heart <sup>428</sup> (...) deceiving <sup>429</sup> (...) (...) fall in love <sup>430</sup> so easy <sup>431</sup> ? (...) not right <sup>432</sup> (...) desire <sup>433</sup> (...) flame <sup>434</sup> (...) burned <sup>435</sup> (... burns <sup>436</sup> (...) you're gonna die <sup>437</sup> (...) get up <sup>438</sup> and try, try, try <sup>439</sup> (...) (...)

<sup>425</sup> A48

<sup>426</sup> A60

<sup>427</sup> A31, A39

<sup>428</sup> A28, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A38, A39, A41, A45, A46, A51, A54, A58, A59, A61, A62

<sup>429</sup> A20, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A38, A41, A43, A44, A47, A48, A51, A53, A54, A55, A58, A59, A60, A61

<sup>430</sup> A28, A30, A31, A32, A34, A41, A45, A47, A48, A50, A56, A63

<sup>431</sup> A28, A30, A31, A32, A34, A41, A44, A56, A60, A62, A63

<sup>432</sup> A32, A35, A38, A48, A50, A54, A55, A59

<sup>433</sup> A28, A29, A30, A31, A32, A34, A38, A41, A44, A45, A46, A47, A50, A52, A60

<sup>434</sup> A28, A30, A31, A33, A36, A37, A38, A41, A45, A46, A50, A51, A52, A 55, A56, A60, A65

<sup>435</sup> A45, A46, A48, A50, A51, A52, A53, A55, A61

<sup>436</sup> A28, A30, A31, A32, A34, A37, A38, A41, A52, A56, A63, A65

<sup>437</sup> A28, A31, A34, A38, A45, A50, A54, A55, A56, A59, A61, A63

<sup>438</sup> A29, A30, A31, A32, A33, A34, A36, A37, A38, A41, A44, A47, A50, A51, A52, A56, A64, A65

<sup>439</sup> A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A41, A44, A45, A46, A47, A50, A51, A52, A54, A55, A56, A58, A59, A60, A61, A62, A64, A65

Nas escolhas dos e das adolescentes relativas à mensagem veiculada pela letra, 76,32% enfatizam a palavra “try/tentar”, palavra esta que havia sido usada na identificação da história narrada por n=4 dos/as participantes<sup>440</sup>:

- “(…) **tentar** continuar a relação” A34
- “(…) limita-se a cair, a levantar-se e a **tentar** de novo” A52
- “(…) tem de **tentar** seguir em frente” A54
- “(…) ela está sempre a **tentar** (...) tem que se **tentar**” A64

A escolha seguinte, com 60,52% de preferências, recaiu na palavra “deceiving/ enganador”, seguida de “heart/ coração” (50%), “get up/ tens que levantar-te” (47,37%), “flame/ chama” (44,73%), “desire/ desejo” (39,47%), “fall in love/ nos apaixonamos” (31,57%), “burns/ queimar” (31,57%), “die/ morrer” (31,57%), “easy/ facilmente” (28,95%), “burned/ queima” (23,68%), “not right/ não é certo” (21,05%) e “funny/ engraçado” (5,26%).

Há como que uma relação estreita entre o amor e a violência e, “try/tentar”, não oferece a quem ama, a oportunidade para romper com essa vivência. Sendo o coração enganador, e face aos danos que a paixão pode acarretar, resta o desejo pelo Outro ou o desejo para que ocorra a mudança do Outro.

No quadro XIX apresentam-se as unidades de registo relativas à mensagem que a letra da música lhes transmite.

Quadro XIX- Unidades de registo que ilustram a mensagem transmitida pela letra

Categoria: Mensagem veiculada pela letra
Unidades de registo
“(…) o amor e a paixão que costumam ser associados a uma coisa positiva podem ser o contrário, causar sofrimento, dor não só psicológica, mas também física (...) nos erguermos e tentamos lutar pela relação. V2A28
“(…) onde há paixão há dor e que vale a pena tentar (...)” V2A29
“(…) por mais que haja problemas na relação como violência (...) devemos levantar-nos e tentar que a relação funcione.” V2A30
“(…) que por muito cansados que estejamos devemos continuar a tentar que a relação dê certo e funcione bem (...) V2A31
“(…) direcionada para as vítimas de violência no namoro para que não tenham medo e que percebam que quando uma relação não tem condições para resultar o melhor é terminar e não tentar incansavelmente (...) V2A32
“(…) não nos devemos sujeitar a qualquer tipo de violência (...) o amor e a paixão não são isso. Não deve existir (...) um sentimento de posse (...) nem pensar que o mundo acaba quando se perde alguém. (...)” V2A33
“(…) no amor também existem sacrifícios e quando a vida se torna mais complicada ou existem problemas, temos que levantar a cabeça e seguir em frente.” V2A34
“(…) nem sempre a pessoa por quem nos apaixonamos é a mais certa e correta e podemos sair magoados dessa relação, mas não é por isso que devemos desistir.” V2A35
“(…) o facto de estarmos apaixonados não implica sempre o bem-estar no relacionamento amoroso, (...) existem sempre episódios de conflito e de desacordo quando se ama (...) “Engraçado como o coração

<sup>440</sup> Negritos da investigadora/formadora

---

pode ser enganador". (...) não escolhemos por quem nos apaixonamos, paixão essa que é tão fácil, tão passageira, tão enganadora. (...) para que não desapareça a chama da paixão e que o amor perdue temos de nos 'levantar e tentar'." V2A36

"(...) uma relação complicada porque se existe chama que pode queimar é um sinal de perigo, de alerta. (...) uma tentativa para salvar a relação, pois mesmo que queime (...)" V2A37

"(...) o coração engana e que nem tudo o que parece é. Muitas vezes a paixão aparece muito rápido e o casal "atira-se" para uma relação (...)" V2A38

"(...) apesar de a relação não estar a resultar, eles devem tentar e fazer com que resulte." V2A39

"(...) existe dependência entre o casal (...) gostam um do outro (...) relação se torna impossível. O facto de se amarem não significa que as coisas correm bem." V2A40

"(...) por mais que amemos alguém, podemos sempre mudar as coisas, podemos sempre levantar-nos e seguir em frente por muito que isso custe." V2A41

"(...) o coração nos pode trair, (...) por mais que se goste nem sempre é a opção certa e acabamos por descobrir da pior maneira." V2A42

"É o coração que escolhe por quem se apaixona e por vezes ele engana-se e escolhe a pessoa 'errada'. Mas quando estamos apaixonados não há volta a dar e quando há problemas o coração volta a enganar-nos várias vezes. (...) podemos sempre tentar sair daquela situação." V2A43

"(...) por vezes o nosso coração diz-nos uma coisa, ou seja, faz-nos pensar que estamos realmente apaixonados, mas que por vezes entra em conflito com a realidade (maus tratos físicos e psicológicos). (...) 'tentar, tentar' libertarmo-nos dessas situações." V2A44

"(...) se houver violência e apesar de ser impossível negar o amor e a paixão que se sente pelo outro nem sempre se luta e tenta combater isso." V2A45

"(...) não podemos desistir e devemos lutar pelo nosso relacionamento." V2A46

"(...) não nos podemos conformar com a violência doméstica e devemos fazer tudo para parar com isso." V2A47

"(...) não nos devemos submeter a este tipo de violência. Devemos fazer alguma coisa contra essa situação." V2A48

"Por vezes o nosso coração prega-nos partidas e faz-nos apaixonar por uma pessoa que lá no fundo sabemos que não é a mais certa, (...) temos que passar por ele para nos aperceber disso e ficarmos mais fortes para uma próxima e aprendermos." V2A49

"(...) incentivar as vítimas de violência no namoro a fazer algo que contraria a violência e a não se deixarem subjugar pelo/a parceiro/a." V2A50

"Mesmo que haja situações dificultosas, temos que fazer um esforço para conseguir ultrapassá-las (levantar e tentar)" V2A51

"(...) as pessoas se iludem, mas acreditam num recomeço (...) alguém poderá sofrer, mas não podemos cair e desistir, temos de tentar de novo." V2A52

"As relações, o amor, o ciúme, a obsessão, a paixão e muitos outros sentimentos levam-nos a fazer coisas inimagináveis. (...)" V2A53

"(...) o coração engana-nos muitas vezes, pensamos que conhecemos a pessoa com que estamos e passado algum tempo descobrimos como que outro lado nessa pessoa (...) devemos ser mais fortes (...) termos a capacidade de nos levantar e mudar o rumo às coisas: é uma luta pela nossa dignidade(...)" V2A54

"Primeiro é um queixume da autora, que critica o amor (...) posteriormente é um aviso e um conselho, que tem como alvo as vítimas de agressões." V2A55

"Por vezes apaixonamo-nos pela pessoa 'errada', pois nos trata ou algo do género, mas como estamos apaixonados temos de tentar dar-nos bem com ela." V2A56

"(...) muitas vezes nos apaixonamos pelas pessoas que não devíamos, ocorrendo (...) situação de violência e as pessoas têm de ser fortes e enfrentar as pessoas que as agredem (...)" V2A57

"(...) mesmo encontrando dificuldades é necessário levantar-nos e tentar." V2A58

"(...) as pessoas não se devem acomodar às agressões dos companheiros só porque estão apaixonadas (...) apesar desse amor têm de denunciar (...) e acabar com a relação." V2A59

"(...) não podemos desistir neste caso as mulheres, (...) não podem simplesmente sofrer sem fazer nada por elas, têm que se levantar e tentar, (...) tomar uma posição face ao problema, (...) o seu sofrimento acabe." V2A60

"Às vezes as pessoas apaixonam-se pelas pessoas erradas, existindo percalços na relação, como a violência. (...) incentiva a que as vítimas não se deixem subjugar." V2A61

"(...) por vezes o amor não é certo, mas que mesmo assim as pessoas tentam (...) que se deve tentar melhorar a situação." V2A62

"(...) os jovens apaixonam-se facilmente e depois não é o que esperam, logo sofrem (queimam-se), mas não é um caso de morte, e vai passar." V2A63

"(...) às vezes apesar de custar deixar tem que se tentar." V2A64

"(...) seja qual for a sua escolha haverá sempre alguma dor, mas essa dor tem de ser ultrapassada." V2A65

---

As unidades de registo presentes no quadro XIX, cimentam a ideia de que a paixão envolve desejo, pensamento obsessivo pela pessoa amada, autoestima, dominação e submissão (Amado, 2010).

A jovem A49 diz-nos que “(p)or vezes o nosso coração prega-nos partidas e faz-nos apaixonar por uma pessoa que lá no fundo sabemos que não é a mais certa (...)”. Convém, contudo, esclarecer que o amor nasce no cérebro, que sabemos que estamos apaixonados porque o cérebro nos diz, e que o coração é apenas uma parte do “teatro das emoções” (Marazziti, 2011, p.22). A mesma autora refere que

“a sexualidade (...) é um atributo do cérebro reptiliano; a atracção, e, por conseguinte, o enamoramento, o desejo e o prazer estreitamente ligados à paixão sexual são controlados pelo cérebro límbico, enquanto a afeição, que se encontra na base da formação do casal e, sem dúvida, do amor (...) está essencialmente relacionada com o neocórtex” (2011, p.28)

Na categoria “emoções, sentimentos, ideias que a música lhe provoca”, verificou-se alguma dispersão de opiniões, contudo, os/as jovens salientam o ritmo inicial, associado a “tristeza”<sup>441</sup>, “calma”<sup>442</sup>, “melancolia”<sup>443</sup>, “tranquilidade”<sup>444</sup>, “amor”<sup>445</sup>, coincidente com os momentos em que “a mulher sofre violência”<sup>446</sup> e o do refrão, ligado a “agressividade”<sup>447</sup>, “revolta”<sup>448</sup>, “coragem”<sup>449</sup>, “raiva”<sup>450</sup>, “alegria”<sup>451</sup>, “esperança”<sup>452</sup>, “poder”<sup>453</sup>, “luta”<sup>454</sup> e “euforia”<sup>455</sup>, coincidente com a “mudança de atitude da mulher”<sup>456</sup>.

---

<sup>441</sup> A28, A31, A33, A48, A52, A57, A58, A60

<sup>442</sup> A28, A29, A36, A46, A61

<sup>443</sup> A45, A55, A58, A60

<sup>444</sup> A36, A46, A50, A53

<sup>445</sup> A43, A62

<sup>446</sup> A54, A59

<sup>447</sup> A30, A41, A42, A50, A57, A61

<sup>448</sup> A31, A33, A41, A44, A47, A57

<sup>449</sup> A33, A38, A49, A57

<sup>450</sup> A31, A43, A48

<sup>451</sup> A36, A59, A60

<sup>452</sup> A44, A56, A58

<sup>453</sup> A32, A56

<sup>454</sup> A33, A49

<sup>455</sup> A36, A60

<sup>456</sup> A55, A58

## 5.2.4. Fase 4- Transformar

À semelhança da proposta para o videoclipe 1, era pedida aos e às jovens a reconstrução da narrativa com sugestões alternativas às mensagens veiculadas, para que não sejam discriminatórias por razão de sexo e género, reflitam valores alternativos livres de processos de dominação e previnam a violência e os maus tratos nas relações de intimidade/namoro.

No quadro XX apresenta-se a categoria de análise da fase 4.

Quadro XX- Descrição da categoria da fase 4 referentes ao videoclipe musical “Try”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Promoção da igualdade de género e da não-violência nos relacionamentos afetivos	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes descrevem manifestamente outras perceções promotoras da igual visibilidade e participação de ambos os sexos nos relacionamentos afetivos bem como da não violência entre ambos.

No quadro XXI apresentam-se as unidades de registo relativas à categoria da fase 4.

Quadro XXI- Unidades de registo que ilustram as propostas de reformulação com vista à promoção da igualdade de género e da não-violência nos relacionamentos afetivos

<b>Categoria: Promoção da igualdade de género e da não-violência nos relacionamentos afetivos</b>
<b>Unidades de registo</b>
“(…) manter a dança, sem que houvesse violência de parte a parte (...) de forma a que a mulher não fosse inferiorizada, que ambos estivessem no mesmo patamar, ao mesmo nível. O cenário seria alegre, como por exemplo um jardim ou uma praia.” V2A28
“Colocaria, sem dúvida, algo elucidativo à posição que a mulher deveria ter, ou seja, tal como o vídeo mostra a volta que tem de dar por cima em vez de ficar calada, mas por outro lado ir embora e deixá-lo, pois é a atitude mais correta. Na letra devia ser ‘Não desistas dos teus objetivos e não te deixes rebaixar’ em vez de ‘levanta-te e tenta.’ V2A29
“(…) mudava a agressão, como a sexual. Em vez de violência podiam só estar a discutir (...)mudava o refrão, em vez de tentar era continuar com a sua vida e deixarem de se agredir.” V2A30
“(…) em vez de haver violência física estar somente presentes discussões (...) mudanças na letra também, em vez de dizer para continuar a lutar por aquela relação dizer para pôr um ponto final e lutar por ela mesma, não sofrer mais nem aceitar ser maltratada.” V2A31
“(…) imagem, talvez no fim a vítima conseguir libertar-se da relação para mostrar que não é uma tarefa impossível (...) letra e da música não reformulava nada.” V2A32
“Se calhar faria uma mistura com um antes e um depois de uma relação destas. No refrão, mostraria a imagem de uma mulher que foi capaz de dar a volta por cima, uma mulher com garra, cheia de força, mas, no entanto, com marcas do passado e remorsos, mas que agora é feliz. Nunca deixaria de mostrar as imagens de luta e submissão que o videoclipe demonstra, uma vez que relata a realidade. Temos de ter em conta que muitas vezes os homens também são vítimas, devendo também realçar esses momentos no videoclipe.” V2A33
“(…) em vez de imagens violentas optava pelos melhores momentos que os casais atravessam, para quando existisse um momento mau, as personagens iriam recordá-lo e voltavam a tentar.” V2A34
“Não existir uma dominância de um dos parceiros relativamente ao outro, alterava as cenas de violência e letra que retrata tudo isto. No final do videoclipe poderiam demonstrar (...) uma relação melhor como forma de mostrar a possibilidade de uma mudança.” V2A35
“(…) menos cenas de violência (...) transmitir uma mensagem de alerta para as pessoas que sofrem este tipo

---

de violência sexual e amorosa (...) apresentava soluções para diminuir as cenas de violência no cotidiano, bem como para quem sofre dessa violência ter meios e hipóteses para procurar ajuda nas instituições e meios adequados." V2A36

"Vários pares com uma história de vida feliz. Deve-se mostrar que não há perigo em sair de uma relação complicada, demonstrar a relação em público e procurar a solução, falar com pessoas." V2A37

"(...) a parte em que ele dá um pontapé no órgão sexual. Essa parte poderia ser reformulada, não mostrando tão explicitamente, pois essa imagem provoca dor a quem vê atentamente o videoclipe, principalmente se for uma mulher a ver." V2A38

"Não expunha tanto a mulher. Mantinha a dança, mas não de forma tão violenta." V2A39

"(...) colocava uma roupa sexy mas ao mesmo tempo mais tapada (...) uma casa mais arrumada (...) uma letra mais calma e não agressiva." V2A40

"Em vez de uma dança tão explosiva e intensa poderia ser uma dança mais 'junta' sendo que assim seria diferente." V2A41

"(...) menos violento, onde ela não fosse maltratada, mostrando uma forma diferente de relacionamento. A música mantinha-se." V2A42

"Um casal apaixonado, mas com problemas conjugais. Quando chegava o momento de os resolver deviam recorrer ao diálogo. A música devia ser calma e afetiva e o cenário um local calmo, talvez a casa arrumada e iluminada." V2A43

"(...) imagens seriam menos violentas e agressivas (...) um relacionamento saudável (...)" V2A44

"(...) mudar a letra, de modo a que fique mais clara, para transmitir às pessoas uma só mensagem. Em termos de imagem acho bastante chamativo..." V2A45

"(...) o casal conseguiria resolver os seus problemas, em conjunto (...) ambos deviam tentar." V2A46

"Mantinha a letra e parte das imagens, mas a parte final mudava a imagem e a dança, para retirar a violência e deixar aparecer a paixão." V2A47

"(...) o homem deveria apresentar mais marcas de violência e a protagonista deveria estar mais descoberta que o protagonista." V2A48

"mudaria a letra e a dança de forma a entender que no fim somos todos iguais (...) devemos amar acima de todas as discussões, superar tudo sem violência." V2A49

"Um vídeo que retratasse um namoro pacífico, com momentos menos bons, como qualquer namoro, mas sem ocorrências de violência." V2A50

"A letra até poderia ser a mesma, mas tinha de ser usada num contexto diferente. O relacionamento não apresentaria qualquer tipo de violência, apresentaria talvez confiança, ternura e apoio mútuo entre os protagonistas. O vestuário seria diferente e modesto. Não apareceriam cores espalhadas pelo corpo, pois não haveria marcas de violência. Algo que não rebaixasse nenhum dos protagonistas." V2A51

"(...) deveria mostrar o quotidiano de um casal que se respeita e que realmente se ama. As imagens deveriam ser menos bruscas e mais afetivas, não estando presente tanto a ideia da nudez que nos remete logo para jogos sexuais. Deveria dar-se preferência primeiro aos afetos e aos sentimentos. A música deveria ser calma e a letra com uma mensagem de que a possessividade, a raiva e o ciúme não deve predominar numa relação, mas sim o respeito e a confiança para que haja igualdade e felicidade." V2A52

"Um fim em que haja uma resolução entre os dois, em que se mostre um pé de igualdade entre ambos e uma relação de respeito... talvez o limpar de todas as cores que lhe cobrem o corpo, por parte dele, como um apagar do passado." V2A53

"(...) havendo um primeiro indício de violência, o casal deve conversar acerca do que há a alterar na relação. Se isso não resultasse, não teriam outra solução se não seguir cada um com a sua vida, separarem-se, mas tentarem manter uma relação de amizade (...) poderia acabar com eles e os respetivos/as novos/as parceiros/as a saírem todos juntos e organizarem uma campanha contra a violência no namoro, incentivar os outros casais a fazerem como eles: não dá, separam-se e ficam amigos." V2A54

"(...) No fim do videoclipe, haveria a revelação de que o sujeito masculino está sob o efeito de drogas". V2A55

"uma dança menos agressiva, letra mais alegre com o mesmo ritmo, em vez de ser filmado no deserto poderia ser filmado num local público, os protagonistas poderiam estar mais vestidos." V2A56

"A música começava calma e tornava-se mais intensa e mais alta com o decorrer do tempo. Ao nível da letra tem de haver uma parte que diga para as pessoas não desistirem e estarem sempre a tentar para que a situação mude. Ao nível da imagem tinha de haver situações de agressividade quer por parte do homem quer por parte da mulher para haver igualdade de género." V2A57

"A música (...) alegre (...) imagem poderia ser num estádio de futebol, em que estivesse os dois contentes, depois iam para o centro comercial, ou seja, haveria a representação dos gostos dos dois em que se divertiam a fazer outras atividades sem ser as que mais gostam." V2A58

"(...) mudar as cenas de violência e mostrar uma cena em que se mostram arrependidos." V2A59

"Um ambiente menos degradado, mais demonstração de amor, através de carícias e beijos, não deveria existir violência ou outro tipo de agressividade e deveria existir felicidade nos dois membros do casal." V2A60

"(...) uma relação amorosa que não funcionasse, mas que no fim de tudo conseguissem com que resultasse." V2A61

"(...) devia haver a componente da dança, mas em que retiraria as ações violentas, de modo a explicar que

---

---

ela não é necessária para a resolução de problemas amorosos.” V2A62

“Dança com os personagens mais vestidos, menos agressividade.” V2A63

“Uma casa melhor preservada, num espaço mais urbano, manter os jogos de sedução, mas no fim em vez de se agredirem, tratem-se com carícias (...) estejam melhor vestidos, sem tintas (bem preservados, mais formais).” V2A64

“Eu penso que o videoclipe está bastante bem feito e dificilmente alteraria algo.” V2A65

---

O nosso olhar sobre as unidades de análise transcritas, remete-nos para tomadas de posição que visam, preferencialmente, a diminuição de atos de violência<sup>457</sup> e a eliminação das suas marcas<sup>458</sup>. Há propostas que apontam para a não inferiorização da mulher, com substituição das imagens visionadas (mulher/vítima a libertar-se) e da letra da música, propondo, por exemplo, como alternativa possível a expressão “não te deixes rebaixar” em detrimento de “levanta-te e tenta” (A29).

Sugerem-se alterações ao cenário, que deve ser calmo, casa arrumada, local público ou “ser num estádio de futebol, em que estivesse os dois contentes, depois iam para o centro comercial, ou seja, haveria a representação dos gostos dos dois em que se divertiam a fazer outras atividades sem ser as que mais gostam” (A58). A última sugestão, não isenta de estereótipos, presume que os rapazes gostam de futebol, afastando essa possibilidade às raparigas e que estas gostam de *shoppings* e eles não.

Há propostas no sentido de incluir mensagens de alerta e dar a conhecer serviços de apoio à(s) vítima(s). A encenação poderia ser feita de forma a desmistificar mitos como, o “que o ciúme é uma prova de amor”, ou “que a violência tem tendência a terminar quando as pessoas se casam ou passam a viver juntas” (REDE, 2013, p.85) ou, então, quando o relacionamento acaba (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009):

*“(...) deveria mostrar o quotidiano de um casal que se respeita e que realmente se ama. As imagens deveriam ser menos bruscas e mais afetivas, não estando presente tanto a ideia da nudez que nos remete logo para jogos sexuais. Deveria dar-se preferência primeiro aos afetos e aos sentimentos. A música deveria ser calma e a letra com uma mensagem de que a possessividade, a raiva e o ciúme não deve predominar numa relação, mas sim o respeito e a confiança para que haja igualdade e felicidade.” V2A52*

---

<sup>457</sup> Atente-se as respostas de A28, A38, A39, A40, A44, A47, A49, A50, A51, A52, A53, A54, A56, A59, A60, A62, A63, A64

<sup>458</sup> A51, A53, A64

*“(...) havendo um primeiro indício de violência, o casal deve conversar acerca do que há a alterar na relação. Se isso não resultasse, não teriam outra solução se não seguir cada um com a sua vida, separarem-se, mas tentarem manter uma relação de amizade (...) poderia acabar com eles e os respetivos/as novos/as parceiros/as a saírem todos juntos e organizarem uma campanha contra a violência no namoro, incentivar os outros casais a fazerem como eles: não dá, separam-se e ficam amigos.” V2A54*

Realçam-se algumas<sup>459</sup> posições assumidas, por anteverem a manutenção dos atos violentos, na medida em que propõem a substituição das agressões físicas por violência verbal (discussões), ou o alastramento da agressividade à e ao protagonista, como forma de representação de igualdade de género. Tais relatos, fazem-nos refletir acerca dos conhecimentos que os e as participantes detêm sobre a temática. Além disso, são, de alguma forma inquietantes, na medida em que o reconhecer a violência, nomeadamente a verbal, como aceitável, banaliza-a, admite-a como natural e pode fomentar a ocorrência de comportamentos mais violentos (M. Oliveira, Assis, Njaine & C. Oliveira, 2011).

Há situações que apontam para demonstrações de amor, carícias e beijos, de felicidade, de manutenção dos jogos de sedução, remetendo para uma relação interpessoal agradável para ambos os membros do casal.

É focado o consumo de drogas (A55). Também aqui importava perceber se o aluno as considerava como facilitador ou como causa da violência, pois, sabe-se que estas, em certas ocasiões, podem facilitar ou desencadear comportamentos violentos, mas é incorreto achar que a violência nas relações conjugais só ocorre sob o efeito destas substâncias ou por causa delas (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009). O consumo de drogas não faz com que as pessoas se tornem violentas, mas, dado seu efeito desinibidor, pode potenciar a violência (Perdigão et al., 2014).

Não houve propostas no sentido de as cenas poderem conter imagens que alertem para o facto de a violência ocorrida em casal não ser específica dos casais heterossexuais, acontecendo também em casais homossexuais.

---

<sup>459</sup> A30, A31, A48, A55, A57

### 5.2.5. Try: 39 olhares sobre a violência nas relações de intimidade

Os e as jovens associam ao videoclipe o relato de uma história de violência nas relações de intimidade ou de conjugalidade<sup>460</sup>, que de algum modo consideram fazer parte dos respetivos quotidianos. A narrativa desenrola-se ao longo de três fases distintas: apresentação, desenvolvimento e desfecho. A apresentação inicia-se com o aparecimento de um deserto - local de tentação, de busca interior ou exterior e da realidade<sup>461</sup>-, uma mulher que rasteja -sinal de submissão e humilhação- e um homem ereto -postura de quem não tem receios-, em tronco nu, junto a um espelho- revela uma realidade aparente, refletindo-a de forma invertida<sup>462</sup> (figura 32).



Figura 32- Imagens iniciais da e do protagonista (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Nas cenas iniciais da dança “conjugal”, a protagonista expõe-se, posiciona-se à frente do homem, exibindo o corpo. É ele que a “conduz”, num processo de escalada da tensão que culmina com a agressão. Ele atira-a de um lado para o outro, simulando as agressões físicas, registadas sob a forma de marcas de tinta coloridas em diferentes partes do corpo (figura 33).

Murros, bofetadas, pontapés, esganadura, empurrões, o puxar de cabelos, são algumas das práticas simuladas (ele agressor, ela vítima), havendo, inclusive, uma possível simulação de violência sexual, por parte do protagonista, quando coloca o pé junto da zona vulvar e eleva a protagonista ou a desnuda, rasgando-lhe parte do vestido (figura 34).

<sup>460</sup> Recorde-se que a violência nas relações de intimidade, amorosas ou entre parceiros, abrange a violência doméstica, a conjugal (relacionamentos hetero e homossexuais e de namoro) (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009).

<sup>461</sup> *deserto (simbologia)* in Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$deserto-\(simbologia\)](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$deserto-(simbologia)), acedido em 24-08-2017.

<sup>462</sup> *espelho (simbologia)* in Artigos de apoio Infopédia [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. Disponível na Internet: [https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/\\$espelho-\(simbologia\)](https://www.infopedia.pt/apoio/artigos/$espelho-(simbologia)), acedido em 24-08-2017.



Figura 33- Tensão Crescente (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)



Figura 34- Ataque violento (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

São-nos projetadas imagens com forte carga emocional, de violência conjugal, intercaladas com breves momentos de paixão e ternura, intimidade e envolvimento sexual (no chão e na parede da casa). Ela chora, ele não; ambos se acariciam por breves instantes. Após a ocorrência do(s) ato(s) violento(s), o agressor seduz a vítima, tende a manifestar arrependimento, a vítima tende a restabelecer a normalidade e vivenciam-se momentos de enamoramento (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009; Perdigão et al., 2014). Atente-se na letra:

“Ever wonder ‘bout what he’s doing?  
How it all turned to lies?  
Sometimes I think that it’s better to never ask why”



Figura 35- Lua-de-Mel (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Os padrões de comportamentos violentos, a alternância de períodos de não-violência com períodos onde ocorrem atos violentos, remetem-nos para o ciclo da violência (figuras 34 e 35): “O ciclo repete-se várias vezes e ao longo da ‘história’ existem momentos de violência e momentos de paixão.” (V2A43)

As ofensas corporais ocorrem no contexto de suposta relação amorosa/de intimidade, no espaço confinado da casa, antevendo a violência como um fenômeno privado e no qual ninguém deve intrometer-se (Manita, Ribeiro & Peixoto, 2009).

Se inicialmente e durante grande parte da encenação, o homem se coloca no lugar do agressor, do detentor do poder, e a mulher no de vítima, em posição de subordinação, a determinada altura também a mulher agride, assumindo características de simetria bilateral, em que homem e mulher agredem e são agredidos, embora os tipos, formas e conseqüências da violência não sejam idênticos para ambos (Casimiro, 2008).

O desfecho aponta para uma não resolução da situação de violência. A abertura ao espaço exterior (deserto), poderia indiciar uma maior visibilidade do fenômeno, contudo, tudo aponta para que, ao oferecer resistência e ao responder de forma agressiva, a vítima fica refém do ciclo de violência.



Figura 36- Cenas finais (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Apesar de a relação amorosa ser entendida como relação interpessoal, entre duas pessoas, que se espera seja agradável para ambas as partes, durante grande parte do videoclipe, observa-se o uso intencional da força física ou do poder, sob a forma de ameaça ou de comportamentos ou atitudes contra a protagonista por parte do protagonista. A violência é mais frequentemente praticada pelo homem (o protagonista) contra a mulher (a protagonista). E, “isto acontece essencialmente porque as relações entre homens e mulheres são

enquadradas por um sistema social marcado por desigualdades e assimetrias de género, nomeadamente em termos de relações de poder, de natureza estruturante e estrutural.” (REDE, 2013, p.84)

Estas atitudes são semelhantes às que se observam nos casais adolescentes, quando há violência no namoro.

Os resultados apresentados confirmam estereótipos relativos a traços físicos e psicológicos – corpo musculado, agressividade, dominação e força são atributos próprios do ser homem (Batista, 2003); mamas pequenas, cabelo curto afastam-se do ideal de beleza feminina-, a papéis desempenhados – violência envolve desigualdade, estando o/a agressor/a numa posição de superioridade e dominância; o homem continua a ser o elemento dominante-, reiterando a desigualdade entre os sexos.



### 5.3. “Havemos de lá chegar”

“Havemos de lá chegar” foi o tema escolhido para single do sexto álbum de originais, “Desassossego”, do cantor português João Pedro Pais. Lançado em dezembro de 2012, o álbum, contempla 10 canções e foi produzido por João Martins Sela e misturado Adam Kasper. A produção do videoclipe esteve a cargo da Zoe Films Europe.

Quanto à biografia do cantor, no seu *site* oficial consta<sup>463</sup>:

“Nasceu e viveu sempre em Lisboa. Na pré-primária já se lhe conhecia o jeito pela música (...). Também o desporto foi uma área a que se dedicou com afinco, durante a juventude, tendo-se tornado campeão por diversas vezes no estilo Greco-Romano. Não sendo a alta competição compatível com a vida de músico, João Pedro fez a sua última participação desportiva em 1995 no Rio de Janeiro, onde consegue o 1º lugar.”

À data de lançamento, o cantor, João Pedro Pais<sup>464</sup> tinha 41 anos.



Figura 37- Capas do CD e do videoclipe, respetivamente (fonte: imagens disponíveis na Internet)

#### 5.3.1. Fase 1- Aprender a olhar

À semelhança do que foi mencionado para os videoclipes 1 e 2, também neste e nesta primeira fase se pretendia exercitar o olhar crítico, observando como as imagens, os sons, as interações verbais e não-verbais, e ambiente onde

<sup>463</sup> Biografia disponível na Internet em <http://www.joaopedropais.com/>, acedido em 207-08-26

<sup>464</sup> Alguns dados sobre o cantor podem ser consultados na internet em [https://music.meo.pt/artist/joao-pedro-pais-pC6o5\\_oEDe0vANfR0ivLcw](https://music.meo.pt/artist/joao-pedro-pais-pC6o5_oEDe0vANfR0ivLcw), acedido em 2017-08-26

se desenrola a ação, em “Havemos de lá chegar”, ajudaram a construir uma determinada perspetiva da realidade, orientaram um olhar concreto sobre rapazes/homens e raparigas/mulheres, as suas identidades sexuais e relações afetivas que se entre eles se estabelecem. O guião de visualização foi preenchido pelos/as 65 alunos/as participantes (A1 a A13 e A28 a A54 são raparigas, e A14 a A27 e A55 a A65 rapazes). Para que os e as alunos/as acessem, individualmente, ao videoclipe sempre que considerassem necessário foi-lhe fornecida cópia da versão oficial<sup>465</sup>.

No quadro XXII descrevem-se as categorias e subcategorias da fase 1.

Quadro XXII- Descrição das categorias e subcategorias da fase 1 referentes ao videoclipe musical “Havemos de lá chegar”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
História narrada no videoclipe	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes ilustram a sua leitura do videoclipe
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Caracterização dos/das protagonistas	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes caracterizam as personagens quanto a aspetos físicos, psicológicos, sociais e ao relevo na ação.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Faixa etária e estatuto social dos protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes atribuem uma idade ou intervalo de idades aos personagens e relatam a situação económica, cultural ou social dos personagens.
Faixa etária e estatuto social das protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes atribuem uma idade ou intervalo de idades às personagens e relatam a situação económica, cultural ou social das personagens.
Protagonismo masculino	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes caracterizam os personagens quanto ao relevo na ação, atribuindo-lhes o papel de protagonista, personagem secundária ou figurante.
Protagonismo feminino	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes caracterizam as personagens quanto ao relevo na ação, atribuindo-lhes o papel de protagonista ou personagem principal, personagem secundária ou figurante.
Características físicas masculinas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços fisionómicos do(s) protagonista(s).
Características físicas femininas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços fisionómicos da(s) protagonista(s).
Características psicológicas masculinas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços psicológicos e/ou de carácter do(s)

<sup>465</sup> João Pedro Pais - Havemos de lá chegar - vídeo oficial, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wpMcoy-XvYc>, consultado em 2013-02-28

	protagonista(s).
Características psicológicas femininas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam os atributos ou traços psicológicos e/ou de carácter da protagonista.
Vestuário e adereços masculinos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o vestuário e adereços do(s) protagonista(s).
Vestuário e adereços femininos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o vestuário e adereços da protagonista.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Espaços onde se desenvolve a ação	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o espaço físico (lugar da realização da ação). Pode assumir a forma de espaço aberto/fechado, interior/exterior, público/privado, ou dos cenários geográficos exteriores (espaço físico exterior) e os cenários interiores, como as dependências de uma casa (espaço físico interior).
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Público	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o espaço físico público/aberto/cenários exteriores
Privado	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o espaço físico interior/privado/cenários interiores
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Ações desempenhadas (masculinos)	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam as ações (o que fazem) desempenhadas pelo(s) protagonista(s).
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Ações desempenhadas (femininos)	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam as ações (o que fazem) desempenhadas pela(s) protagonista(s).
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Sentimentos expressos ao longo do videoclipe (masculinos)	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o estado afetivo evidenciado pelo(s) protagonista(s).
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Sentimentos expressos ao longo do videoclipe (femininos)	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam o estado afetivo evidenciado pela(s) protagonista(s).
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Tempo de exposição	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes indicam o tempo cronológico (marcas da passagem do tempo) de exposição dos/das protagonistas.

No quadro XXIII constam as unidades de registo da primeira categoria desta fase.

Quadro XXIII- Unidades de registo que ilustram a história narrada no videoclipe “Havemos de lá chegar”

<b>Categoria: História narrada no videoclipe</b>
<b>Unidades de registo</b>
“(…) várias histórias de amor entre casais (8 heterossexuais e 1 homossexual) e momentos de vida das pessoas, reencontros, solidão.” V3A1
“(…) vários casais apaixonados, alguns heterossexuais e outros homossexuais, reencontros entre várias pessoas, brincadeiras e momentos de afeto.” V3A2
“Um senhor que está a sair da prisão e encontra a esposa. Um pai a dizer adeus à filha porque vai para a tropa. Uma senhora grávida. Um senhor a correr. Uma avó a passear com a neta. Um casal homossexual (♀+♀). Um senhor que parece que se vai suicidar. Umas raparigas a brincar na água. Vários desportistas: <i>skater</i> , lutadores de boxe, motares e nadadores. Momentos das vidas das pessoas.” V3A3
“(…) existem namoros entre raparigas, raparigas e rapazes. Alguns saem da prisão, outros tentam chegar à paragem do comboio. Uma menina vê um militar.” V3A4
“(…) várias histórias de amor e lazer entre casais (1 homossexuais e 8 heterossexuais) e momentos de diversão, de afetos e de paixões.” V3A5
“(…) nem todos somos iguais e um dia haverão de lá chegar para o dizer a todo o mundo.” V3A6
“(…) pessoas que se separam e vão para sítios diferentes e que acabam por se juntar de novo. Temos muitas histórias de amor entre casais de sexo diferente.” V3A7
“(…) conta a falta que as pessoas fazem umas às outras.” V3A8
“(…) vários casais heterossexuais e 1 casal homossexual (neste caso ♀♀). Histórias de amor, algumas no início e outras a reiniciar.” V3A9
“(…) várias histórias de amor que se estão a iniciar ou estão de alguma maneira a reiniciar.” V3A10
“(…) de amor entre várias idades como idosos, amor de pai e filha, homossexuais, entre um casal e o filho que vai nascer e que vão começar de novo.” V3A11
“(…) várias histórias de amor, entre elas também um casal homossexual.” V3A12
“(…) nem todos somos iguais, e que um dia haverão de chegar lá para dizer a todo o mundo.” V3A13
“(…) de dois casais que recomeçaram as suas vidas.” V3A14
“começar de novo.” V3A15
“(…)um senhor que sai da prisão e a esposa está à espera dele cá fora. Um pai a dizer adeus à filha pois tem que ir para a tropa. Conta também a história de alguns casais homossexuais e heterossexuais. Uma senhora grávida que mostra o corpo e o marido a mostrar tatuagens. Mostra um adolescente a andar de <i>skate</i> . Mostra um homem a tentar suicidar-se. Há um praticante de natação, três praticantes de boxe, um condutor de mota. O cantor vai para uma estação de comboio, pratica boxe e tem uma relação com uma mulher. No fundo conta a história de muitas pessoas.” V3A16
“(…) de casais que recomeçam as suas vidas depois de algo ter interrompido as suas vidas amorosas: a prisão, missões da tropa, proibição de relações homossexuais... e acabam por recuperar as suas vidas e momentos de lazer.” V3A17
“(…) mesmo que as pessoas forem homossexuais temos de respeitar. É sobre o amor, afeto, boxe e suicídio (momentos da vida das pessoas).” V3A18
“Que a vida começa sempre de novo.” V3A19
“(…) de vários casais apaixonados, alguns heterossexuais e outros homossexuais.” V3A20
“(…) várias histórias de casais heterossexuais, um a iniciar e outros a reiniciar e um casal homossexual.” V3A21
“(…) várias histórias, de amor hetero e homo, de solidão, de vício, de desespero.” V3A22
“ele sai da prisão e quer começar a vida toda de novo.” V3A23
“ele sai da prisão e apaixona-se.” V3A24
“(…) nem todos somos iguais e que um dia havemos de lá chegar.” V3A25
“(…) duas histórias de amor um casal heterossexual e um casal de lésbicas em que o casal heterossexual vai começar tudo de novo.” V3A26
“(…) duas histórias de amor um casal heterossexual e outro homossexual.” V3A27
“Mostra vários tipos de relações afetivas: casal homossexual feminino, criança e um soldado, casais heterossexuais, avó e neta. É ainda visível a luta constante por algo, para atingir objetivos.” V3A28
“(…) pessoas que recomeçam as suas vidas, e no meio de várias histórias está a relação da personagem principal-quem canta- e a namorada” V3A29
“várias histórias, de vários casais heterossexuais e de um casal homossexual, de esforço, de luta e de uma relação entre pai e filha. Fala basicamente de relações afetivas.” V3A30
“(…) várias histórias onde são observáveis vários tipos de relações, desde amorosas, de amizade e de família. A mensagem que passa com as imagens e letra é que para alcançar os nossos objetivos temos de lutar e deste modo vamos conseguir.” V3A31
“Demonstra vários tipos de amor: o amor entre um homem e uma mulher, o amor entre um pai e uma filha, o amor entre uma avó e uma neta, o amor entre duas pessoas do mesmo sexo e o amor entre a grávida e o filho que vai nascer.” V3A32
“(…) diversas histórias, de diversas situações, mas todas as histórias têm algo em comum. Todas as

---

histórias têm um objetivo, um fim.” V3A33

“(…) mostra que somos todos iguais e todos diferentes, que todos temos formas diferentes de fazermos as mesmas coisas. Devemos lutar pela mudança e por um mundo que aceite as controvérsias da atualidade.” V3A34

“(…) demonstra uma visão dos relacionamentos afetivos homossexual e heterossexual e faz um certo apelo à mudança de mentalidade das pessoas perante este facto.” V3A35

“(…) várias histórias de amor que englobam várias faixas etárias: desde crianças a idosos, passando por adolescentes e adultos. Destas histórias de amor destacam-se por exemplo: o amor paterno, o amor entre amigas, o amor entre uma mulher e um homem ou entre duas mulheres, entre dois idosos. É feita referência a amores que recomeçam, que estão no seu auge, que são para sempre ou até outros que acabam.” V3A36

“(…) de vários casais, amigos e famílias. Mostra vários tipos de amor: paternal, de amigos, familiares, e amor entre parceiros homossexuais e heterossexuais. Demonstra a luta que se tem que ter no amor, que nem tudo pode ser tão fácil e ‘cor-de-rosa’, muitas vezes é preciso ter força e aguentar para “começar de novo”. V3A37

“(…) várias histórias. Histórias de amor, de diferentes tipos de amor, o amor paternal, o amor entre casais heterossexuais e homossexuais e o amor entre amigos. Demonstra o começar de novo de vidas entre casais e famílias.” V3A38

“(…) baseia-se no recomeço de relações sejam elas quais forem: afetivas, amorosas, entre pais e filhos, namorados, amizades, .... (..) de várias relações.” V3A39

“(…) fala de vários tipos de amor. E tenta transmitir que da mesma maneira que um homem e uma mulher se amam, uma mulher pode amar outra mulher.” V3A40

“(…) vários tipos de amor, como o amor de família, o amor entre casais heterossexuais e homossexuais. V3A41

“(…) várias histórias de amor. Um casal homossexual que aparece em espaços escondidos, pois é um amor repreendido pela própria sociedade. Um homem que sai da prisão e tem a mulher à espera, amor entre pai e filha, uma avó a passear a neta. Vários tipos de amor em diferentes faixas etárias.” V3A42

V3A43- Não respondeu

“(…) histórias de ordem afetiva. Seja a nível amoroso ou de amizade. (...) histórias de vários casais hétero e homossexual, ou de familiares e amigos. (...) o recomeço de algumas fases da vida de certos casais, (...) o homem que sai da prisão e a mulher está à espera dele. Ou até o casal lésbico poderão estar a começar de novo tendo certas dificuldades em relação à discriminação.” V3A44

“Várias histórias: relacionamentos afetivos entre várias pessoas.” V3A45

“Diversas histórias familiares, amorosas.” V3A46

“(…) de várias pessoas que tiveram uma relação afetiva, mas que se separaram e estão a tentar reconciliar-se. (...) se eles quiserem ter sucesso precisam de lutar e treinar.” V3A47

“(…) várias histórias: a de uma avó a passear com a neta num parque, um casal homossexual feminino, um casal de idosos, um grupo de adolescentes, um casal em que o homem sai da prisão, um grupo de homens.” V3A48

“(…) relata aquela esperança que nunca devemos perder, lutar pelo que queremos e assim sermos felizes, nunca desistir.” V3A49

“(…) de vários casais e de outros tipos de relações afetivas. A vontade para recomeçar tanto de grupos como pessoas individuais.” V3A50

“(…) há várias histórias: histórias de relações afetivas heterossexuais e homossexual feminina, relação entre pai e filha (amor paternal), o quotidiano como por exemplo, exercício físico (desporto) e passeio entre avó e neta.” V3A51

“(…) não está presente uma história apenas, mas sim um conjunto de histórias que retratam o quotidiano: relações afetivas entre mulheres e entre homens e mulheres, relações familiares, etc., ou seja, um conjunto de pessoas com o objetivo de chegar a algum lugar tal como o título da música sugere.” V3A52

“São apresentados diferentes tipos de relações entre namorados/as, amigos, pais, filhos, avós e netos e situações do quotidiano em que cada um tem um objetivo a atingir.” V3A53

“(…) várias relações de afeto: entre o pai que veio da guerra e a filha, casal lésbico, vários casais heterossexuais, entre um possível ex-presidiário e alguém que está à espera dele cá fora, entre uma avó e a neta, etc. Todas elas nos dão a entender que algo está a acontecer de novo.” V3A54

“(…) de várias relações.” V3A55

“(…) várias histórias de amor, entre as pessoas, entre namorados, entre pai e filha e entre pessoas que praticam desportos.” V3A56

“(…) várias histórias. Desde as pessoas no quotidiano a fazer exercício físico, um homem a encontrar a filha depois de ter vindo de uma missão, um casal de lésbicas, uma rapariga a festejar o seu sétimo aniversário, um homem a sair da prisão, um grupo de amigas a brincarem, entre outras.” V3A57

“(…) de um homem que luta pelos seus objetivos na vida. Além disto existem várias outras histórias. V3A58

“(…) de várias relações. V3A59

“(…) várias histórias. Relações afetivas hétero e homossexuais (o segundo entre mulheres), um soldado que regressa da guerra, um homem que pretende suicidar-se, atividades desportivas no quotidiano.” V3A60

“(…) de várias relações (amor, amizade, família) e a forma como podem recomeçar, apesar de algumas

---

---

dificuldades (guerra, prisão, etc.)” V3A61

“(…) de vários casais, de idades diferentes e de diferentes tipos (afetivas, amorosas, pais/filhas)” V3A62

“(…) que existem várias relações de amor entre as pessoas, quer sejam amizade, familiar e amorosa.” V3A63

“Dum moço que pratica boxe e que de alguma forma quer recomeçar um relacionamento que não funcionou da 1ª vez.” V3A64

“(…) as histórias de vários relacionamentos afetivos. V3A65

---

Antes de proceder à análise do que foi “dito” pelos e pelas participantes, há dois aspetos que nos chamaram à atenção. O primeiro prende-se com a postura de alguns adolescentes, de 7º ano, no decurso da primeira visualização, conjunta, do videoclipe. Aquando do aparecimento de um beijo, na boca, entre duas protagonistas, dois rapazes olharam-se e muito rapidamente disseram em voz baixa, mas perceptível, “*que nojo*”, outros/as entreolharam-se e, por breves instantes, desviaram o olhar perante a mesma imagem. Tal posicionamento levou-nos a ponderar se se trataria de um primeiro olhar preconceituoso e/ou homofóbico. Contudo, durante o preenchimento do guião de visualização, a investigadora/formadora apercebeu-se que a cena foi voluntariamente repetida inúmeras vezes.

O segundo aspeto prende-se com a forma como os/as participantes se expressaram ao narrar a história que veem no videoclipe, reveladora de um maior aprofundamento do olhar.

Passando à história narrada, 30,67% dos/as participantes referem estarem retratadas “várias histórias”<sup>466</sup>, “de amor”<sup>467</sup> (33,85%) ou “amorosas”<sup>468</sup> (7,69%), “afetivas”<sup>469</sup> (15,38%), que envolvem “vários casais”<sup>470</sup> (13,85%) “heterossexuais” e “um homossexual/lésbicas”<sup>471</sup> (26,15%), ou “várias pessoas”<sup>472</sup> (4,62%).

Note-se, para o efeito, as apreciações tecidas por duas alunas relativamente às várias histórias narradas:

*“Um senhor que está a sair da prisão e encontra a esposa. Um pai a dizer adeus à filha porque vai para a tropa. Uma senhora grávida. Um senhor a correr. Uma avó a passear com a neta. Um casal homossexual (♀+♀). Um senhor que parece que se vai suicidar. Umas raparigas a brincar na água. Vários desportistas: skater, lutadores de*

---

<sup>466</sup> A1, A5, A7, A10, A12, A21, A22, A29, A30, A31, A36, A38, A42, A45, A48, A51, A52, A56, A57, A60

<sup>467</sup> A1, A5, A7, A9, A10, A11, A12, A18, A22, A26, A27, A32, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A56, A61, A63

<sup>468</sup> A31, A39, A46, A62

<sup>469</sup> A28, A30, A39, A44, A47, A50, A51, A52, A60, A62

<sup>470</sup> A2, A9, A20, A30, A37, A44, A50, A54, A62

<sup>471</sup> A1, A2, A5, A9, A16, A20, A21, A26, A27, A28, A30, A35, A37, S38, A41, A51, A57

<sup>472</sup> A16, A45, A47

*boxe, motares e nadadores. Momentos das vidas das pessoas.” V3A3 (12 anos)*

*“(…) várias histórias de amor que englobam várias faixas etárias: desde crianças a idosos, passando por adolescentes e adultos. Destas histórias de amor destacam-se por exemplo: o amor paterno, o amor entre amigas, o amor entre uma mulher e um homem ou entre duas mulheres, entre dois idosos. É feita referência a amores que recomeçam, que estão no seu auge, que são para sempre ou até outros que acabam.” V3A36 (17 anos)*

Chamados a refletir sobre a “faixa etária e estatuto social”, os/as participantes identificaram vários protagonistas masculinos, cujas faixas etárias variavam desde adolescentes a idosos, com ocupações diversificadas: “1 adolescente- *skater*; 1 idoso; vários homens adultos – 3 no boxe; 1 na natação; 1 é militar; 1 anda de mota; 1 sai da prisão” (A5), referindo especificamente que o “homem que sai da prisão é desempregado e tem 40 anos” (A44). À exceção das alunas A41, A42, A43 (n=3) que não responderam, os/as restantes participantes atribuem ao cantor o papel de protagonista principal, sendo os outros elementos do sexo masculino considerados protagonistas secundários<sup>473</sup> ou figurantes<sup>474</sup>.

Do sexo feminino, são identificadas várias protagonistas, com idades compreendidas entre os 3-4 anos e os 80 anos de idade, “2 meninas com 3-4 anos e outra com 7; 3 adolescentes; 2 idosas; 4 adultas jovens; 3 adultas” (A3), “uma delas está grávida e duas são homossexuais” (A11), “uma protagonista é uma grávida, as restantes são mulheres de estatuto social normal” (A37), “seduzidas ou a serem seduzidas, não sabemos as profissões” (A45).

As opiniões de A11 e A37 (n=2) remetem para a gravidez e para a atração por pessoas do mesmo sexo, como posição ocupada pela(s) mulher(es) num dado sistema social e não como período de tempo entre a conceção e o parto e orientação sexual, respetivamente. Ambos os casos reforçam a necessidade de clarificação de alguns conceitos. A leitura de A45, transporta-nos para a objetivação, o desejo de agradar e a passividade, ou seja, para uma representação estereotipada da mulher.

---

<sup>473</sup> A3, A5, A11, A16, A18, A28, A32, A34, A44, A45, A52, A53, A60, A64

<sup>474</sup> A2, A7, A15, A16, A17, A18, A20, A6, A44

Nas protagonistas destacam-se, como principais, “o casal homossexual” ou de “lésbicas”<sup>475</sup>, a suposta “namorada do cantor”<sup>476</sup> e “a filha do soldado”<sup>477</sup>, sendo as restantes protagonistas secundárias ou figurantes.

Tendo em conta o elevado número de protagonistas, os/as participantes focaram-se essencialmente no protagonista principal a quem atribuíram “estatura mediana”<sup>478</sup> a “alta”<sup>479</sup>, n=7 consideram-no “baixo”<sup>480</sup>, sendo o seu “cabelo castanho”<sup>481</sup> ou “escuro”<sup>482</sup>, os olhos também “castanhos”<sup>483</sup>, o corpo “musculado”<sup>484</sup> ou “relativamente musculado”<sup>485</sup>, “rosto oval”<sup>486</sup> e com “barba”<sup>487</sup>.

Também o número de protagonistas femininas fez com os/as participantes se centrassem nas “lésbicas” e na “namorada do cantor”. Assim, um dos elementos do casal tem cabelo “claro/louro e comprido”<sup>488</sup> e olhos castanhos<sup>489</sup>; o outro elemento, tem cabelos “com pontas vermelhas/ruivas”<sup>490</sup>; a namorada é “loira”<sup>491</sup> tendo, as duas últimas, olhos “claros/verdes”<sup>492</sup>. Às três protagonistas atribuem “estatura média”<sup>493</sup> a “alta”<sup>494</sup>, “corpo de modelo/bem definido/bom”<sup>495</sup>, “magras”<sup>496</sup> “rosto oval”<sup>497</sup> e “lábios pintados”<sup>498</sup>.

---

<sup>475</sup> A4, A6, A9, A10, A13, A19, A21, A22, A25, A27, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A44, A45, A47, A48, A50, A51, A52, A53, A56, A57, A58, A60, A61, A62

<sup>476</sup> A11, A28, A44, A45, A49

<sup>477</sup> A29, A32, A33, A52, A56

<sup>478</sup> A1, A2, A3, A5, A14, A16, A17, A18, A20, A24, A29, A33, A39, A40, A44, A51, A60, A63, A64

<sup>479</sup> A4, A6, A13, A21, A22, A23, A25, A46, A57, A65

<sup>480</sup> A28, A33, A34, A35, A38, A54, A62

<sup>481</sup> A2, A7, A8, A15, A20, A23, A24, A27, A35, A36, A38, A40, A41, A42, A47, A49, A50, A51, A52, A53, A57, A60, A61, A63

<sup>482</sup> A1, A5, A11, A12, A16, A18, A19, A26, A28, A37, A45, A48

<sup>483</sup> A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A12, A13, A14, A15, A17, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A34, A35, A36, A38, A39, A40, A47, A48, A49, A51, A54, A57, A58, A60, A63, A65

<sup>484</sup> A3, A4, A25, A45, A46, A51

<sup>485</sup> A56, A58, A64

<sup>486</sup> A1, A4, A8, A13, A15, A34, A51, A56

<sup>487</sup> A14, A16, A17, A26, A37, A47, A64

<sup>488</sup> A1, A3, A4, A5, A6, A7, A13, A16, A17, A19, A38, A41, A45, A47, A50, A51, A52, A53, A62, A65

<sup>489</sup> A6, A7, A12, A13, A14, A16, A17, A21, A22, A32, A40, A47, A51, A58

<sup>490</sup> A3, A4, A6, A7, A13, A16, A17, A19, A38, A39, A45, A47, A50, A51, A52, A57, A60, A61, A62, A63, A65

<sup>491</sup> A2, A11, A15, A18, A20, A32, A36, A40, A56, A58, A61

<sup>492</sup> A3, A4, A11, A15, A16, A17, A20, A28, A46, A50, A51, A53, A54, A60

<sup>493</sup> A1, A5, A17, A28, A32, A39, A41, A42, A44, A51, A52, A63, A65

<sup>494</sup> A4, A6, A13, A18, A21, A34, A35, A36, A45, A56, A57, A58, A61

<sup>495</sup> A15, A20, A21, A22, A25, A36, A40

<sup>496</sup> A2, A6, A11, A13, A18, A36, A37, A46, A57, A58, A61

<sup>497</sup> A4, A6, A11, A13, A15, A20, A51, A52

<sup>498</sup> A10, A16, A50, A56



Figura 38-Alguns dos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)



Figura 39- Algumas das protagonistas (a filha do soldado, as lésbicas e a suposta namorada, respetivamente) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

As opiniões, corroboradas pelas imagens, contrariam a imagem estereotipada da mulher lésbica máscula (Brandão, 2008).

Como características psicológicas dos protagonistas em geral e mais especificamente do considerado principal destacam, “calmo”<sup>499</sup>, “delicado”<sup>500</sup>, “carinhoso/ternurento”<sup>501</sup>, “triste”<sup>502</sup>, “indiferente/enfadado”<sup>503</sup> e quando luta, “agressivo”<sup>504</sup>, “dominador”<sup>505</sup> e “determinado”<sup>506</sup>. Os e as participantes apontam, para este protagonista, atributos culturalmente impostos ao masculino (agressividade, dominação e determinação) e outros que se afastam das visões dominantes de masculinidade (calma, delicadeza, ternura).

<sup>499</sup> A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A18, A23, A24, A26, A27, A28, A29, A30, A31, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A41, A44, A45, A46, A48, A51, A56, A57, A60, A63, A64, A65

<sup>500</sup> A1, A5, A6, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A15, A21, A22, A23, A25, A26, A28, A29, A33, A36, A48, A56, A64

<sup>501</sup> A10, A12, A26, A28, A32, A36, A44, A46, A50, A56, A61

<sup>502</sup> A1, A5, A10, A16, A17, A46, A60

<sup>503</sup> A5, A37, A38, A45, A54

<sup>504</sup> A2, A3, A4, A9, A16, A20, A21, A22, A32, A33, A34, A35, A36, A39, A40, A49, A55, A59, A62, A63

<sup>505</sup> A6, A7, A9, A13, A18, A41, A42

<sup>506</sup> A33, A52, A53, A57, A58



Figura 40- Atributos psicológicos do protagonista principal (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

As protagonistas foram caracterizadas como “calmas”<sup>507</sup>, “delicadas”<sup>508</sup>, “apaixonadas”<sup>509</sup>, “felizes”<sup>510</sup>, “possessivas”<sup>511</sup>, “amorosas”<sup>512</sup> e “sensuais/sedutoras”<sup>513</sup>, atributos que, à exceção do relativo a posse, são tidos como marcadamente femininos.

Enquanto ser calma, delicada, apaixonada podem ser tidas como qualidades positivas, a possessividade pode ser considerada um defeito (Coimbra, 2006).



Figura 41-Atributos psicológicos das três protagonistas consideradas principais (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Nos vestuário e adereços usados pelo(s) protagonista(s), destacaram o uso de “cores escuras/ não muito fortes/ não muito berrantes”<sup>514</sup>, “roupas desportivas”<sup>515</sup>, “camisola/t-shirt”<sup>516</sup>, “calças”<sup>517</sup>, “casaco”<sup>518</sup>, “roupa

<sup>507</sup> A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A11, A12, A13, A15, A16, A18, A19, A20, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A39, A41, A46, A48, A49, A51, A52, A53, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A62, A63, A64

<sup>508</sup> A5, A6, A7, A11, A12, A13, A14, A19, A21, A22, A26, A28, A32, A33, A34, A36, A41, A42, A48, A49, A51, A52, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A64

<sup>509</sup> A2, A10, A12, A29, A36, A38, A39, A44, A46, A47, A50, A52, A53, A62

<sup>510</sup> A1, A5, A18, A37, A44, A45, A47, A52, A53, A54

<sup>511</sup> A6, A7, A9, A13, A40, A65

<sup>512</sup> A10, A19, A26, A37, A56

<sup>513</sup> A44, A45, A50, A61

<sup>514</sup> A6, A9, A10, A13, A28, A29, A32, A34, A44, A46, A50, A6, A61, A65

<sup>515</sup> A1, A7, A8, A14, A15, A38, A40, A41, A42, A52, A56, A62, A64

<sup>516</sup> A1, A3, A7, A12, A16, A18, A19, A21, A22, A23, A52, A57, A59

<sup>517</sup> A2, A3, A4, A16, A18, A20, A21, A26, A38, A57, A59

<sup>518</sup> A1, A3, A4, A5, A11, A12, A16, A18, A21, A22, A56

normal/casual”<sup>519</sup> e “luvas de boxe”<sup>520</sup>. Podendo, as luvas estar associadas a força e firmeza.



Figura 42- Vestuário e adereços de dois dos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Nas protagonistas é feita referência ao uso de “casaco de cabedal/de picos”<sup>521</sup>, “cores escuras”<sup>522</sup>, “calças pretas”<sup>523</sup>, “vestido preto”<sup>524</sup>, “camisola preta”<sup>525</sup>, “vestuário normal/simples”<sup>526</sup> e “decotes”<sup>527</sup>. Destacam, ainda, o uso de “piercing no nariz”<sup>528</sup>, “batom vermelho”<sup>529</sup>, “unhas pintadas”<sup>530</sup>.



Figura 43- Indumentária e adereços de algumas das protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

O batom nos lábios, as unhas pintadas aos quais se junta, inúmeras vezes, o olhar expressivo, são sinais de atratividade física (Teixeira et al., 2010, p.285).

<sup>519</sup> A17, A26, A30, A31, A34, A36, A37, A38, A54, A64, A65

<sup>520</sup> A39, A54, A58, A62, A63

<sup>521</sup> A1, A3, A4, A5, A7, A11, A12, A14, A15, A16, A20, A59, A65

<sup>522</sup> A6, A13, A17, A28, A29, A34, A35, A46, A50, A51, A52, A61

<sup>523</sup> A1, A3, A4, A5, A12, A14, A15, A16, A18, A20

<sup>524</sup> A1, A3, A4, A5, A16

<sup>525</sup> A3, A7, A16, A18

<sup>526</sup> A30, A31, A32, A33, A45, A46, A48, A49, A52, A56

<sup>527</sup> A2, A7, A14, A15, A20, A21, A22, A25, A26

<sup>528</sup> A1, A3, A4, A5, A7, A18, A30, A31, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A44, A50, A51, A53, A54, A56, A60, A61, A62, A63

<sup>529</sup> A4, A10, A16, A29, A41, A56, A57

<sup>530</sup> A4, A18, A29, A53, A57

O(s) protagonista(s) movimenta(m)-se entre o espaço público, “rua”<sup>531</sup> e “estação de comboios”<sup>532</sup>, e o privado, mas num contexto específico de prática desportiva, nomeadamente, o “ringue/salão de boxe”<sup>533</sup> e o “ginásio/pavilhão desportivo”<sup>534</sup> (figura 44).

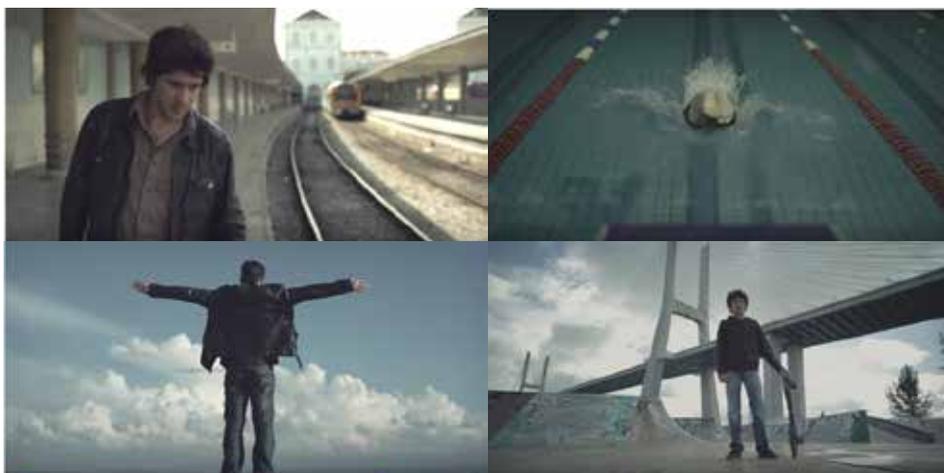


Figura 44- Alguns dos espaços de movimentação e ações desempenhadas pelos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

A figura 45 diz respeito a espaços de movimentação e ações desempenhadas pelas protagonistas.



Figura 45- Alguns dos espaços de movimentação e ações desempenhadas pelas protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

<sup>531</sup>A1, A3, A4, A5, A6, A8, A12, A13, A16, A17, A18, A19, A21, A22, A23, A25, A27, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A40, A44, A45, A46, A47, A48

<sup>532</sup>A1, A3, A4, A5, A7, A9, A10, A16, A17, A18, A26, A28, A37, A38, A41, A42, A46, A51, A53, A55, A56, A59, A62

<sup>533</sup>A1, A3, A4, A5, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A16, A18, A21, A22, A23, A24, A25, A32, A38, A49, A51, A52, A54, A56, A62

<sup>534</sup>A39, A41, A45, A46, A50, A53, A55, A57, A58, A61, A63, A64

A(s) protagonista(s) surge(m), preferencialmente, em espaços “escondidos/ discretos”, como é o caso de um “beco”<sup>535</sup>, no “interior de um carro”<sup>536</sup>, em “casa”<sup>537</sup>, nas “escadas”<sup>538</sup>. Há ainda referência ao “jardim/parque”<sup>539</sup> e à “fonte”<sup>540</sup>, como espaços associados ao lazer e ao lúdico.

Nas ações desempenhadas, ao passo que o(s) protagonista(s) se dedicam à prática de “atividades desportivas”<sup>541</sup>, como o “boxe”<sup>542</sup>, a “corrida”<sup>543</sup>, a natação<sup>544</sup> ou “andar de skate”<sup>545</sup>, as protagonistas, “beijam”<sup>546</sup>, “namoram”<sup>547</sup>, trocam “carícias/afetos”<sup>548</sup> e “abraços”<sup>549</sup>, estão envolvidas em “relações amorosas”<sup>550</sup>, “brincam”<sup>551</sup> ou “passeiam”<sup>552</sup>. Constata-se, ainda, que enquanto há n=15 referências a “namorar” para as ações desempenhadas pelas protagonistas, essa mesma ação para os protagonistas tem apenas n=6<sup>553</sup> referências. O namoro está representado em casais do mesmo sexo e de sexo diferente. Logo, a diferença no número de referências pode encaminhar-nos para o namoro entre duas das protagonistas que terá despertado a atenção dos e das respondentes.

No que concerne aos sentimentos evidenciados pelos protagonistas, há n=35<sup>554</sup> referências a “amor”, n=33<sup>555</sup> a “ternura”, n=32<sup>556</sup> a “paixão”, n=30<sup>557</sup> a

---

<sup>535</sup>A1, A2, A3, A5, A7, A10, A12, A14, A15, A16, A17, A20, A26, A30, A31, A32, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A44, A45, A46, A48, A50, A51, A52, A53, A56, A57, A58, A59, A61, A62, A63, A64

<sup>536</sup>A1, A2, A3, A4, A5, A12, A16, A17, A19, A31, A35, A41, A42, A45, A50, A54, A56, A57, A58, A60, A61, A62

<sup>537</sup>A19, A21, A22, A25, A32, A41, A42, A44, A46, A48, A52, A60, A65

<sup>538</sup>A1, A3, A5, A16, A26, A50, A52, A61

<sup>539</sup>A2, A4, A9, A10, A28, A41, A47, A50, A55, A61

<sup>540</sup>A46, A52, A55, A59

<sup>541</sup>A1, A2, A19, A44, A45, A46, A48, A50, A51, A54, A55, A59, A61

<sup>542</sup>A1, A3, A4, A7, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A21, A22, A24, A25, A28, A32, A36, A38, A40, A45, A49, A51, A52, A54, A56, A60, A63, A64, A65

<sup>543</sup>A3, A5, A18, A28, A32, A41, A42, A45, A50, A52, A65

<sup>544</sup>A3, A5, A16, A17, A28, A23, A45, A52, A60

<sup>545</sup>A3, A5, A17, A21, A25, A45, A50

<sup>546</sup>A5, A7, A12, A14, A15, A22, A26, A29, A30, A31, A38, A39, A50, A51, A54, A57, A58, A63, A64

<sup>547</sup>A6, A13, A17, A28, A32, A41, A42, A48, A51, A52, A54, A55, A56, A60, A65

<sup>548</sup>A12, A30, A31, A36, A39, A40, A44, A47, A62, A63

<sup>549</sup>A12, A30, A31, A38, A39, A54, A59

<sup>550</sup>A9, A10, A37, A44, A45, A46

<sup>551</sup>A16, A26, A39, A45, A52, A55, A59

<sup>552</sup>A3, A4, A6, A40, A41, A42, A52

<sup>553</sup>A4, A28, A32, A41, A42, A56.

<sup>554</sup>A1, A5, A6, A9, A11, A12, A13, A14, A15, A18, A19, A21, A24, A25, A26, A30, A31, A32, A33, A35, A36, A37, A40, A42, A44, A45, A46, A48, A50, A53, A56, A61, A63, A64, A65

<sup>555</sup>A1, A5, A6, A8, A9, A11, A12, A13, A18, A19, A23, A28, A29, A30, A31, A34, A35, A36, A37, A39, A40, A41, A42, A44, A45, A48, A50, A52, A55, A56, A59, A61, A65

<sup>556</sup>A2, A3, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A16, A18, A20, A21, A22, A23, A25, A26, A30, A31, A33, A35, A36, A39, A40, A41, A45, A46, A48, A50, A53, A56, A61, A65

<sup>557</sup>A2, A3, A4, A7, A9, A10, A14, A15, A16, A20, A33, A36, A38, A39, A40, A41, A42, A49, A50, A52, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A61, A62, A63

“agressividade”, n=8<sup>558</sup> a “indiferença”, n=5<sup>559</sup> a “tristeza”, n=4<sup>560</sup> a “determinação”, n=4<sup>561</sup> a “felicidade” e n=4<sup>562</sup> a “desprezo”.

Nas protagonistas destacam-se a “paixão”, com n=52<sup>563</sup> referências, o “amor”, com n=47<sup>564</sup>, a “ternura”, com n=45<sup>565</sup>, a “felicidade” com n=6<sup>566</sup> e a “tristeza”, com n=4<sup>567</sup> referências.

Dos/as n=65 participantes, n=56 consideram que o personagem principal tem maior exposição, “sobretudo quando está com a namorada e nos tempos em que está a praticar boxe. As namoradas também aparecem muitas vezes quando estão a namorar” (V3A3), ou ainda que “(n)as partes mais desportivas e de competição aparecem mais figuras masculinas. Nas partes de ternura e carícias, são mais as figuras femininas.” (V3A44).

Constata-se, de acordo com as opiniões emitidas, que as protagonistas tidas pelos/as participantes como principais, assumem maior destaque nas relações afetivas que estabelecem.

### 5.3.2. Fase 2- Compreender e analisar

À semelhança dos videoclipes anteriormente analisados, nesta fase pretendia-se analisar imagens, papéis, intenções na ação com vista à desconstrução de significados sinalizados na fase 1.

No quadro XXIV constam as categoria e subcategorias desta fase.

---

<sup>558</sup>A28, A29, A32, A37, A38, A45, A46, A54

<sup>559</sup>A17, A30, A31, A37, A56

<sup>560</sup>A33, A52, A57, A58

<sup>561</sup>A30, A37, A53, A61

<sup>562</sup>A18, A34, A35, A50

<sup>563</sup>A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A38, A39, A40, A41, A44, A48, A49, A50, A53, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A61, A62, A63, A64, A65

<sup>564</sup>A1, A3, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A42, A44, A45, A46, A48, A50, A51, A52, A53, A56, A57, A58, A61, A62, A63, A64, A65

<sup>565</sup>A3, A4, A5, A7, A9, A11, A12, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A26, A28, A30, A31, A32, A34, A35, A36, A38, A39, A41, A42, A44, A45, A46, A47, A48, A49, A50, A51, A52, A54, A56, A57, A58, A59, A60, A61, A62, A63, A64

<sup>566</sup>A30, A32, A37, A38, A52, A61

<sup>567</sup>A30, A31, A36, A37

Quadro XXIV- Descrição das categorias e subcategorias da fase 2 referentes ao videoclipe musical “Havemos de lá chegar”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Relacionamentos entre protagonistas	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam comportamentos entre protagonistas.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam comportamentos entre protagonistas masculinos(s) e femininos(s).
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Entre protagonistas masculinos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam comportamentos entre os protagonistas.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Entre protagonistas femininos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam comportamentos entre as protagonistas.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género observados nesses relacionamentos	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes descrevem formas de agir ou reações do e da protagonista face a determinados estímulos.

Entre protagonistas masculino e feminino, os/as participantes destacaram evidenciar-se os relacionamentos “de amor”<sup>568</sup>, de “namoro”<sup>569</sup>, de cariz “sexual”<sup>570</sup>, de “cumplicidade”<sup>571</sup>, “familiares”<sup>572</sup> e de “amizade”<sup>573</sup>. Entre os protagonistas, predominam os relacionamentos “grupais”<sup>574</sup> e “de amizade”<sup>575</sup>, interações estas relacionadas com a tarefa a realizar, mais concretamente a prática de uma modalidade desportiva- a luta. Nas protagonistas sobressaem os relacionamentos “de amor”<sup>576</sup>, “de namoro”<sup>577</sup>, “de amizade”<sup>578</sup>, de cariz “sexual”<sup>579</sup>, “de cumplicidade”<sup>580</sup> e “grupais”<sup>581</sup>.

<sup>568</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A13, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A25, A26, A28, A30, A31, A32, A33, A36, A37, A38, A42, A44, A45, A46, A47, A48, A50, A51, A55, A57, A58, A60, A61, A63

<sup>569</sup> A5, A6, A7, A8, A9, A10, A13, A14, A15, A18, A19, A20, A23, A26, A28, A29, A30, A31, A33, A34, A36, A38, A39, A40, A41, A45, A50, A51, A52, A53, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A61, A62, A63, A64, A65

<sup>570</sup> A1, A2, A3, A4, A6, A9, A13, A14, A15, A16, A18, A19, A20, A21, A23, A27, A33, A36, A39, A40, A45, A49, A52, A56, A57, A58, A60, A61, A62

<sup>571</sup> A1, A2, A5, A6, A9, A13, A21, A28, A32, A33, A35, A36, A39, A40, A41, A42, A44, A46, A49, A56, A62, A64

<sup>572</sup> A10, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A36, A38, A39, A41, A45, A50, A52, A55, A56, A60, A62, A63, A64

<sup>573</sup> A6, A11, A12, A13, A18, A24, A28, A33, A41, A48, A57, A61

<sup>574</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A23, A28, A30, A31, A32, A36, A39, A40, A41, A45, A46, A48, A49, A51, A52, A53, A54, A57, A58, A62, A63

<sup>575</sup> A17, A18, A19, A20, A21, A24, A26, A29, A34, A35, A45, A46, A48, A49, A50, A55, A56, A57, A58, A60, A61, A63, A65

<sup>576</sup> A1, A5, A6, A9, A10, A13, A16, A17, A18, A19, A22, A25, A26, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A39, A40, A42, A44, A45, A46, A47, A48, A49, A50, A51, A54, A57, A60, A61, A62, A63, A64, A65

<sup>577</sup> A5, A7, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A19, A20, A23, A26, A27, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A36, A38, A39, A41, A45, A51, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A63, A64

<sup>578</sup> A1, A3, A7, A8, A11, A12, A16, A17, A18, A21, A23, A24, A26, A30, A31, A36, A38, A39, A42, A44, A45, A48, A50, A52, A54, A55, A57, A61, A62, A63, A64

<sup>579</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A14, A15, A16, A18, A21, A28, A32, A33, A36, A41, A45, A50, A57, A58, A59

<sup>580</sup> A18, A29, A30, A31, A39, A40, A42, A44, A45, A46, A49, A54, A56, A63, A64

<sup>581</sup> A3, A16, A19, A23, A30, A31, A39, A57

Relativamente a “atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género observados nesses relacionamentos”, há inúmeras cenas onde se privilegiam as carícias<sup>582</sup> e beijos<sup>583</sup> (entre os casais heterossexuais e entre o casal homossexual).



Figura 46- Troca de carícias entre protagonistas e a nudez feminina (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)



Figura 47- Beijos entre casais heterossexuais (superior) e homossexuais (inferior) (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

<sup>582</sup>A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A34, A35, A36, A38, A39, A40, A41, A42, A44, A45, A46, A50, A51, A55, A58, A59, A60, A61, A62, A63, A64

<sup>583</sup>A1, A5, A10, A14, A15, A36, A38

Há n=24<sup>584</sup> referências a nudez e seminudez- contatando-se que os corpos que se expõem são os femininos (grávida e namoradas).

Na figura 47, notem-se as diferenças de tonalidades/luminosidade e dos pormenores das imagens dos beijos nos dois tipos de casais retratados.

Há n=21<sup>585</sup> referências a sexismo, nomeadamente, o facto de a luta e restantes atividades desportivas serem praticadas exclusivamente por elementos do sexo masculino e a indiferença do protagonista face à namorada, pois, esta acaricia-o inúmeras vezes sem que, aparentemente, haja retribuição das carícias. A namorada do protagonista parece “implorar” a retribuição das carícias.

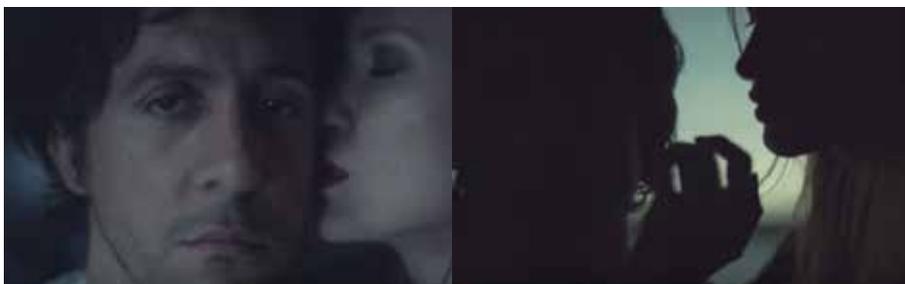


Figura 48- A indiferença do protagonista face às carícias da namorada (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Atente-se no olhar do protagonista, dirigido ao público alvo e não à namorada, o que o tornou objeto de atenção dos/as participantes, indiciando-o como demonstrativo de indiferença.

À semelhança da exibição de partes do corpo ou de pessoas nuas, também a imagem do balão de sabão pode ser interpretada como conteúdo de cariz sexual, isto é, como implícito sexual e que remete para atos sexuais ao ser associado ao preservativo (Teixeira & Marques, 2016).

---

<sup>584</sup> A1, A3, A4, A7, A16, A19, A21, A22, A23, A25, A26, A27, A28, A34, A39, A45, A52, A54, A55, A59, A61, A62, A64, A65

<sup>585</sup> A1, A2, A3, A5, A6, A13, A16, A17, A18, A19, A20, A22, A23, A25, A27, A40, A47, A48, A58, A60, A61



Figura 49- O balão de sabão pode ser tido como implícito sexual (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

### 5.3.3. Fase 3- Interpretar e avaliar

Fase que se orientava para a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas imagens, letra e música. Importava que se ganhasse consciência dos estereótipos que se produzem por razão de sexo e género e que se ativasse o juízo crítico intencional, dando voz e palavra às suas próprias interpretações sobre a realidade que se estava a analisar e avaliar.

No quadro XXV constam as categorias desta fase.

Quadro XXV- Descrição das categorias da fase 3 referentes ao videoclipe musical “Havemos de lá chegar”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Relação do videoclipe com situações do quotidiano	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes referem manifestamente se o videoclipe retrata situações do quotidiano, descrevem situações vivenciadas e estabelecem relação com o visionado.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Desigual visibilidade do amor/ relacionamento afetivo homossexual e heterossexual	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes referem manifestamente se o videoclipe retrata desigual visibilidade do amor/ relacionamento afetivo homossexual e heterossexual
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Palavras-chave na estrofe e no refrão da música	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes indicam as palavras relevantes.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Mensagem veiculada pela letra	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes atribuem manifestamente um significado à letra.

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Emoções, sentimentos, ideias que a música lhe provoca	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes relatam manifestamente emoções, sentimentos e/ou ideias sobre a sua perceção da música.

Dos n=65 respondentes, n=63 foram perentórios a afirmar que este videoclipe retrata situações do quotidiano, tratando-se de uma encenação de relações afetivas, “abordando várias histórias de vida desde relações inacabadas, ao recomeço de relações, a relações homossexuais” (A39), relações “de amizade, de amor, de cumplicidade” (A45), “sendo que a relação das duas raparigas é um bocado mais complicado de encontrar, pois ainda existe muita crítica e pudor em relação a isso” (A41), uma vez que “a sociedade não aceita bem” (A42).

Constatou-se haver inúmeros casais que após um período de afastamento, voluntário ou forçado (caso da prisão), decidem recomeçar/reatar uma relação afetiva. As situações que retratam a afetividade entre duas pessoas do mesmo sexo são, também, vivenciadas no quotidiano, pois, independentemente da orientação sexual de cada um, existe na maioria das pessoas o mesmo desejo de intimidade, a mesma capacidade de dar e receber afeto e a mesma capacidade de amar. As relações afetivas (amor parental, amor fraterno) entre avós e netos/as, pais e filhos/as são, igualmente comuns no dia-a-dia. Um dos intervenientes, considera que não se encontram espelhadas situações do quotidiano, na medida em que “as pessoas não demonstram afeição tão habitualmente” (A55).

Quanto à desigual visibilidade do amor/ relacionamento afetivo homossexual e heterossexual, os/as n=27 participantes da faixa etária mais baixa, enfatizam o facto de estarem retratados vários casais heterossexuais e de apenas existir um par homossexual, sendo este constituído por mulheres. Logo, se se pretendem evidenciar diferentes tipos de amor, não está representado o amor entre homossexuais masculinos (gays).

Os/as restantes participantes, além desta disparidade, enfatizam os locais ocupados pelos casais, referindo, por exemplo, que “o relacionamento homossexual é promovido de maneira diferente estando isso patente no facto de o casal homossexual não demonstrar afeto em locais públicos, mas sim em locais

escondidos” (A39), “as meninas homossexuais demonstram a afetividade e amor num local escuro e onde não se encontra ninguém” (A33), enquanto os casais heterossexuais “namoram em espaços públicos e abertos sem qualquer problema” (A31).

No quadro XXVI constam as unidades de registo da categoria palavras-chave na estrofe e no refrão da música de “Havemos de lá chegar”.

Quadro XXVI- Unidades de registo que ilustram as palavras-chave na estrofe e no refrão da música

Categoria: Palavras-chave na estrofe e no refrão da música	
Unidades de registo	
E começamos de novo <sup>586</sup>	Gosto desse teu jeito <sup>603</sup>
(...) muito a fazer <sup>587</sup>	(...) modo de estar <sup>604</sup>
Não perdi o juízo <sup>588</sup> , (...) ver para crer <sup>589</sup>	(...) perfeito <sup>605</sup>
Chega bem mais perto <sup>590</sup>	(...) te ouço falar <sup>606</sup>
Abraça-me devagar <sup>591</sup>	(...) pose elegante <sup>607</sup>
Diz-me tudo o que pensas <sup>592</sup>	(...) um homem querer <sup>608</sup>
(...) recomeçar <sup>593</sup>	(...) riso contagiante <sup>609</sup>
(...), (...) pensei <sup>594</sup>	(...) tempo a perder <sup>610</sup>
(...) palavras <sup>595</sup> (...)	(...) vires passar <sup>611</sup>
(...) sabem sempre tão bem <sup>596</sup>	(...) janela e sorri <sup>612</sup>
(...) desperto <sup>597</sup>	(...) braços ao ar <sup>613</sup>
(...) tenho para ver <sup>598</sup>	Pra que te lembres de mim <sup>614</sup>
O coração aguenta <sup>599</sup>	(...) um homem que luta <sup>615</sup>
Não tenho como ceder <sup>600</sup>	(...) parar <sup>616</sup>
(...)	Sem medalhas ao peito <sup>617</sup>
(...)	Mas com tanto pra dar <sup>618</sup>
Faz parte do jogo <sup>601</sup> , ter a força para mudar <sup>602</sup>	

<sup>586</sup>A1, A3, A4, A7, A8, A9, A10, A12, A14, A15, A16, A21, A22, A23, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A34, A35, A38, A41, A42, A44, A47, A48, A53, A54, A55, A57, A58, A59, A60, A61, A62

<sup>587</sup>A16, A22, A26, A57, A58

<sup>588</sup>A3, A4

<sup>589</sup>A16, A20, A21, A22, A23, A25, A26, A28

<sup>590</sup>A2, A12, A16, A20, A23, A31, A34

<sup>591</sup>A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A12, A13, A20, A23, A26, A31, A41, A44, A54, A56

<sup>592</sup>A2, A4, A6, A9, A12, A13, A16, A20, A23

<sup>593</sup>A3, A4, A6, A7, A9, A10, A12, A13, A16, A21, A22, A23, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A34, A35, A38, A39, A41, A42, A44, A46, A47, A48, A50, A53, A54, A57, A58, A59, A60, A61

<sup>594</sup>A3, A4, A16, A55

<sup>595</sup>A2, A12, A16, A17, A20, A23, A26, A56

<sup>596</sup>A9, A12, A16, A26

<sup>597</sup>A2, A3, A4, A16, A20, A26, A41, A56

<sup>598</sup>A9, A16, A26

<sup>599</sup>A2, A3, A6, A7, A8, A9, A12, A13, A16, A20, A21, A22, A23, A25, A26, A28, A31, A32, A34, A41, A44, A50

<sup>600</sup>A3, A6, A10, A12, A13, A26, A44, A46, A53

<sup>601</sup>A4, A6, A13, A16, A21, A22, A26, A41

<sup>602</sup>A2, A6, A7, A8, A10, A12, A13, A16, A21, A22, A25, A26, A28, A31, A32, A35, A38, A41, A44, A47, A48, A50, A53, A55, A56, A61

<sup>603</sup>A3, A6, A9, A11, A12, A13, A16, A17, A20, A21, A22, A23, A25, A41

<sup>604</sup>A6, A9, A11, A13, A16, A17, A26, A56

<sup>605</sup>A1, A2, A3, A4, A7, A8, A9, A11, A12, A13, A16, A20, A21, A22, A24, A25, A26, A30, A31, A41, A44, A46, A56

<sup>606</sup>A3, A6, A12, A13, A16, A17, A26, A31, A41

<sup>607</sup>A7, A9, A16, A17, A26, A41, A56

Os e as intervenientes salientam as palavras “E começamos de novo”, “recomeçar”, “sem tempo a perder”, “ter a força para mudar”, “parece tudo perfeito”, “o coração aguenta” e “um homem que luta”. Persistem valores sexistas, pois, a luta, seja entendida como esforço ou empenho, ou como modalidade desportiva, surge como atividade associada ao masculino.

A letra fala de uma relação afetiva específica, na primeira pessoa, mas retrata os “outros”, as “outras pessoas”<sup>619</sup> e da importância de seguir em frente e recomeçar<sup>620</sup>, porque o melhor ainda está para vir. Como refere a aluna A36,

*“A mensagem que a letra nos quer fazer chegar é que o amor provém de um relacionamento afetivo entre duas pessoas que gostam uma/s da/s outra/s pelo seu jeito, pela “pose elegante”, pelo “riso contagiante”, etc.. E assim, existindo o amor, não há que enganar, pois há sempre a possibilidade de começar de novo, de recomeçar a amar. Transmite-nos sobretudo a ideia de que “havemos de lá chegar” pois temos sempre força para amar, para fazer diferente, para mudar, para sermos felizes”.*

E ainda,

*“A letra parece contar uma história triste de amor, uma separação, sofrimento, lembranças do passado, mas nunca nos leva a pensar no rumo que leva o vídeo, podemos dizer que existe uma discordância” (A37).*

A letra aparentemente relata uma relação amorosa pessoal, em que uma mulher é enaltecida, mas as imagens que historiam a relação do cantor (protagonista principal) com essa mulher parecem contradizer a mensagem, uma vez que, “(é) estranho ele fazer de pessoa que gosta, pois aparece sempre com ar enjoado” (A1). No protagonista, estão reprimidos a afetividade e o interesse

---

<sup>608</sup>A9, A16, A23, A26, A30, A56

<sup>609</sup>A3, A6, A7, A8, A9, A12, A13, A16, A17, A24, A26, A31

<sup>610</sup>A3, A4, A9, A10, A12, A16, A21, A22, A25, A26, A28, A30, A31, A32, A35, A38, A41, A42, A44, A46, A47, A50, A55, A57, A58, A59, A62

<sup>611</sup>A4, A11, A12, A16

<sup>612</sup>A3, A6, A7, A9, A11, A12, A13, A16, A23

<sup>613</sup>A2, A3, A4, A6, A13, A16, A20, A23, A24, A26, A41, A44, A56

<sup>614</sup>A9, A12, A13, A16, A17, A21, A22, A25, A26

<sup>615</sup>A1, A3, A6, A7, A9, A10, A13, A16, A21, A22, A23, A25, A26, A28, A35, A38, A50, A56, A57, A58, A60

<sup>616</sup>A7, A16, A34, A38, A44, A46

<sup>617</sup>A1, A2, A3, A6, A7, A9, A13, A16, A21, A24, A25, A26, A56

<sup>618</sup>A1, A4, A9, A10, A16, A21, A25, A28, A30, A31, A47, A50

<sup>619</sup>A1, A2, A3, A4, A5, A9, A10, A16, A17, A18, A29, A34, A36, A63, A64

<sup>620</sup>A8, A10, A12, A14, A18, A30, A34, A35, A36, A38, A39, A40, A42, A45, A47, A48, A50, A52, A53, A54, A56, A60, A61, A63, A65

pelo íntimo e a prática de violência física ou simbólica, retratada pela luta, enfatiza a dominação masculina, a virilidade e o *status* dominante.

No que concerne a “Emoções, sentimentos, ideias que a música lhe provoca”, os/as intervenientes enfatizam calma<sup>621</sup>, amor<sup>622</sup>, agressividade<sup>623</sup>, tristeza<sup>624</sup>, tranquilidade<sup>625</sup> e paixão<sup>626</sup>. Dos dados, emergem algumas palavras reveladoras das múltiplas leituras tecidas, como

*“A música transmite-me calma, tranquilidade, uma ideia de incentivo, pois faz-me não querer desistir e ter força para continuar, para um dia ‘poder lá chegar’”. (A36)*

*“A música começa calma, com o som da guitarra, dando a entender que é o fim de algo. Depois o ritmo e a intensidade aumentam, pelo que é possível concluir que há um recomeço. A música provoca-me o sentimento de vitória e faz-me acreditar que temos de ser persistentes para chegarmos a algum lado.” (A54)*

*“A música é repetitiva, o que comprova a letra “começar de novo (...)” A62*

*“Começa com um ritmo calmo (relaxamento) e de repente acelera e faz-se sentir no verso (tempo de namorar) e leva-me a pensar que estou num desafio.” (A64)*

#### 5.3.4. Fase 4- Transformar

À semelhança das situações anteriores, esta fase orientava-se para a elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas para que não sejam discriminatórias por razão de orientação sexual e/ou da identidade ou expressão de género e que tendam a esbater estereótipos.

No quadro XXVII consta a categoria desta fase.

Quadro XXVII- Descrição da categoria da fase 4 referentes ao videoclipe musical “Havemos de lá chegar”

Categoria	Definição
Promoção da igualdade de género nos relacionamentos afetivos	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os/as participantes descrevem manifestamente outras perceções promotoras da igual visibilidade e participação de ambos os sexos nos relacionamentos afetivos.

<sup>621</sup>A1, A28, A32, A34, A35, A36, A37, A41, A42, A44, A50, A51, A54, A55, A59, A61, A62

<sup>622</sup>A4, A5, A6, A8, A9, A10, A12, A13, A18, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A52

<sup>623</sup>A21, A22, A25, A32, A41, A42, A50, A61

<sup>624</sup>A3, A14, A16, A17, A26, A48, A52

<sup>625</sup>A36, A38, A39, A50, A51, A61

<sup>626</sup>A2, A5, A6, A7, A13, A20

No quadro XXIV constam as unidades de registo da categoria desta fase.

Quadro XXVIII- Unidades de registo que ilustram as propostas de reformulação com vista à promoção da igualdade de género nos relacionamentos afetivos

**Categoria:** Promoção da igualdade de género nos relacionamentos afetivos

**Unidades de registo**

"(...) Introduzia casais homossexuais homens (gays) e mais casais homossexuais mulheres (lésbicas). E mudava vários aspetos da letra." V3A1

"(...) haver também homens gays e menos heterossexuais (...) e tirava o ar enjoado dele." V3A2

"(...) mudava a letra porque no vídeo aparecem vários casais (...)" V3A3

"(...) Mudava a letra porque a história está muito confusa." V3A4

"(...) mudava a letra para se referir a vários casais (...) ou mudava o videoclipe para se referir a uma só mulher." V3A5

"Faria com que dois rapazes se apaixonassem e houvesse uma rapariga bissexual e andava com um rapaz e uma rapariga ao mesmo tempo" V3A6

"(...) que aquelas raparigas não tivessem medo de se mostrar ao mundo como namoradas" V3A7

"(...) as namoradas mostrarem-se" V3A8

"(...) talvez mudasse o videoclipe ou até a letra, (...) ele diz "gosto desse teu jeito..." mas ele nem olha para ela, ou seja, não dá aquela sensação de gostar dela. (...) talvez mudasse o videoclipe de maneira que ele transmitisse algum amor por ela" V3A9

"(...) a letra está bonita, mas (...) não se associa muito ao videoclipe (...) fala de um casal (...) diz como ele gosta dela, mas quando estão juntos ele parece não gostar dela." V3A10

"(...) mudava a nível de imagens" V3A11

"(...) está tudo bem, (...) casais de mulheres como de homens têm direito a serem vistos na rua juntos e tratados como humanos." V3A12

"(...) dois rapazes apaixonados e uma rapariga bissexual e um rapaz" V3A13

"Mudava tudo, porque o vídeo é muito emotivo e eu punha mais violência e não punha as mulheres a serem discriminadas por serem mais fracas" V3A14

"Não propunha nada, o videoclipe está bem assim" V3A15

"(...) mudava a letra porque ele elogia alguém de quem gosta e quando está com essa pessoa parece que ele está enjoado" V3A16

"(...) mudaria o vídeo porque este mostra relações entre vários casais e na letra apenas fala da relação entre o cantor e a namorada. Eu mostraria uma relação feliz entre o cantor e a namorada." V3A17

"Punha uma mulher que namorava com um homem e depois passou a namorar com uma mulher. Também mudava a letra porque é muito confusa." V3A18

"(...) incluía um casal bissexual (...)" V3A19

"Vários homossexuais e heterossexuais." V3A20

"Mais outras lésbicas" V3A21

"Mais atos de lésbicas" V3A22

"Não reformulo" V3A23

"(...) não reformulava (...)" V3A24

"Mais atos sexuais" V3A25

"Mais cenas do casal das duas raparigas que é para as pessoas perceberem que tanto um casal heterossexual como um homossexual têm os mesmos direitos e talvez para o casal com dois sexos um simples beijo pode 'ser mais que um beijo' e também descrever melhor o amor da avó com a neta que parece ser um amor muito forte" V3A26

"Está muito bem assim." V3A27

"Faria com que o casal homossexual demonstrasse o que sente sem se esconder, tal como se fossem heterossexuais." V3A28

"1º- representaria apenas 2 casais, 1 do protagonista e o outro das 2 raparigas. 2º- Colocava-os a cruzarem-se pelas ruas. 3º- Mostrava imagens deles a beijarem-se nos mesmos sítios." V3A29

"(...) mudava os locais do casal homossexual e punha-o num local à vista de todos, para não haver discriminação e vergonha." V3A30

"Meter o casal homossexual a namorar em sítios públicos e normais como os outros." V3A31

"(...) Como se no fim, todos fossem iguais, sem diferenças e fossem tratados de igual forma." V3A32

"(...) a única coisa que mudaria é o tempo que as pequenas frações do videoclipe têm, e acho que diminuiria as personagens. (...)" V3A33

"(...) Como a letra da música não tem nada a ver com as imagens do videoclipe, optaria por mudar as imagens do videoclipe, promovendo a igualdade dos relacionamentos e também dar algum suporte à letra." V3A34

"Optaria por promover a igualdade dos relacionamentos com imagens alusivas." V3A35

"(...) para promover a igualdade de género nos relacionamentos afetivos e para também evidenciar todas as formas de amor apresentadas dentro da homossexual, propunha a inserção de um casal gay (...). No fim do

---

videoclipe e uma vez que o amor homossexual é muito discriminado propunha também a colocação de mensagens que apelassem para a não discriminação no amor.” V3A36

“(…) deviam mostrar o casal homossexual em público e mostrar a reação que as pessoas devem ter perante tal relação. Reação calma, como se fosse um casal normal. A música devia tornar-se mais violenta, rápida nas partes que mostram o casal homossexual. A letra devia realçar mais o sentido de mudança na sociedade, que temos que ter força para superar os estereótipos e a mudar, aprender a aceitar.” V3A37

“O namoro entre o casal homossexual deveria ser público, pois se existe deve ser encarado com normalidade e não deve existir discriminação para com as pessoas que têm uma orientação sexual diferente. No entanto, o videoclipe mostra a realidade, pois os casais homossexuais, por norma, escondem-se e não demonstram afetos publicamente.” V3A38

“(…) Não escondia nem diferenciava o casal homossexual dos casais ditos normais. Colocava-os a conviver uns com os outros mostrando que é um comportamento normal que não tem de ser julgado nem criticado.” V3A39

“Colocava o casal de lésbicas a assumirem-se publicamente, mas não a terem aquele tipo de reações (beijos).” V3A40

“(…) introduzia um casal do sexo masculino para que possa haver uma igualdade de género pois também existem. E talvez também uma mulher lutadora para que se pudesse ver que uma mulher também pode praticar um desporto de homens.” V3A41

“Só alterava uma coisa (...), introduzia um casal homossexual masculino.” V3A42  
V3A43- NR

“Mudaria a parte em que o casal lésbico está mais “à parte” da sociedade. Incluía este casal de forma a que não fosse discriminado pelos outros, vivendo de forma descontraída sem medo de preconceitos.” V3A44

“As mulheres deveriam aparecer tanto como os homens e a realizar as mesmas atividades, como por exemplo natação. Podia também mostrar grupos de rapazes, amigos.” V3A45

“(…) reduziria o número de histórias presentes no mesmo, deixando apenas um exemplo de cada, um casal homossexual, um casal heterossexual, uma relação de amizade, uma relação familiar, dando assim destaque a cada uma das histórias e sendo assim o videoclipe de mais fácil visualização e compreensão.” V3A46

“Mais relações homossexuais (...)” V3A47

“(…) para além de um casal homossexual feminino, um casal homossexual masculino. Apareceriam também mulheres a praticar desporto, em vez de só homens. Apareciam igual número de casais homossexuais e heterossexuais.” V3A48

“Mostraria a aceitação entre os diferentes relacionamentos afetivos, ou seja, a igualdade.” V3A49

“Existência de um casal gay também e de um grupo de amigos misto. Os casais homossexuais aparecerem em sítios mais públicos e talvez em sítios comuns com os heterossexuais.” V3A50

“A letra da música seria a mesma. (...) não teria tantas histórias, nomeadamente as do quotidiano, pois torna-se confuso. Apareceriam vários casais tanto heterossexuais como homossexuais, pois assim o videoclipe transmitiria a ideia de igualdade entre os relacionamentos afetivos (namoros).” V3A51

“(…) acrescentaria todos os outros tipos de relacionamentos que ainda existem para que se percebesse que apesar de diferentes, são todas maneiras de as pessoas se relacionarem e que por isso todas as formas deveriam ser aceites e ter o mesmo direito que as outras. Apesar de muito completo, o videoclipe não retrata o relacionamento homossexual entre homens (...)”. V3A52

“(…) mostrava algum desenvolvimento em algumas histórias como a do pai e filha, a da gravidez e a do homem que parece que se vai matar e talvez inserisse uma relação homossexual masculina para mostrar a igualdade dos géneros e dar-lhes o mesmo protagonismo que às relações heterossexuais, nem mais nem menos. Talvez inserisse também uma espécie de *cor/tom* para cada uma das diferentes situações.” V3A53

“(…) não apresentava apenas o casal lésbico, mas também um casal masculino. Depois não colocaria a grávida nua, sem estar ao seu lado o marido nas mesmas condições. (...) o JPP deveria demonstrar algum carinho e amor pela rapariga loira e não apenas ser demonstrado pela parte dela. Por último, deveria haver raparigas a fazer desporto e grupos de amigos (rapazes).” V3A54

“(…) um casal homossexual masculino (...)”. V3A55

“Mais casais homossexuais, 1 casal homossexual masculino. As mulheres a praticarem alguma atividade, os casais homossexuais aparecerem na rua em vez de ser escondidos.” V3A56

“Para além do casal lésbico, existia um casal gay (...) a música era a mesma. V3A57

“Ao nível da imagem punha duas mulheres a namorarem em frente a toda a gente e o mesmo com dois homens e também com um homem e uma mulher, os três casais em três bancos de jardim. A letra não mudava nem a música, pois tanto uma como outra podem retratar esta situação.” V3A58

“(…) o mesmo número de casais homossexuais, (...) não mostrar discriminação.” V3A59

“Igualar o número de casais hetero e homossexuais, e neste adicionar entre homens e as mulheres deveriam estar mais na rua e praticar mais atividades e deixar de ser só elas a expor o corpo.” V3A60

“Várias relações, tanto heterossexuais e homossexuais em indivíduos de diferentes géneros e idade, em que algumas vão resultando e outros não. (...)” V3A61

“(…) haver mais casais homossexuais e estes deveriam ter afetos em locais públicos tais como os heterossexuais (...). V3A62

---

---

“acrescentar uma relação homossexual entre homens.” V3A63

“Acrescentaria mais casais homossexuais, por exemplo 4 heterossexuais, 2 homossexual homens, 2 homossexuais mulheres. Assim teríamos 4 casais heteros e 4 homossexuais.” V3A64

“(…) mais casais homossexuais e não seriam escondidos do mundo.” V3A65

---

As propostas apresentadas apontam para a necessidade de retratar, de forma mais evidente, os diferentes tipos de amor bem como as relações afetivas que se estabelecem em função da orientação sexual (hetero, homo e bissexual), alertando para o facto de as pessoas homossexuais ou bissexuais serem confrontadas com as mesmas questões que as pessoas heterossexuais para encontrarem o seu caminho nas relações amorosas e nas diferentes formas de relacionamento.

Para alguns/mas participantes importa clarificar as relações afetivas parentais e as de cariz sexual e interligá-las com a letra, uma vez que aparentemente há um desfasamento entre a mensagem transmitida pela letra e a das imagens.

### **5.3.5. Encontros e desencontros em “Havemos de lá chegar”**

No videoclipe “Havemos de lá chegar” retratam-se inúmeras relações afetivas e amorosas vivenciadas no quotidiano, situações de encontros e desencontros múltiplos, sem que haja um elo de ligação entre elas. Este videoclipe não obedece a uma linearidade narrativa do início ao desenlace, não se evidenciando a obrigação de contar uma história sequencialmente, com início, meio e fim. Tal, como nos diz Rios (2008), o amor é um espaço de encontro e desencontro, de esperanças e desejos e esta pode ser uma das muitas possíveis formas de o olhar. Combina ainda com o pressuposto de que tudo o que se faz no videoclipe é no sentido de ajudar a música a brilhar para que esta se torne o mais interessante possível (Wenders 2002 in Carvalho, 2006).

Há inúmeros protagonistas, de ambos os sexos e faixas etárias muito diferenciadas que encenam relações interpessoais diversificadas, onde predomina o afeto, a amizade, a estima e o compromisso (Marazziti, 2011).

Há alguns protagonistas que após um período de afastamento, voluntário ou forçado (caso de alguém que sai da prisão e tem a companheira à espera, militar

que regressa e se encontra com uma criança, por ex.), evidenciam, entre outras, vontade e motivação para (re)começar uma relação amorosa (amor companheiro vs. amor paterno). Nestes casos, há como que uma interação entre as imagens e os versos “E começamos de novo, temos muito a fazer”, confirmando, ainda, o pressuposto defendido por Fromm (2002) de que o amor é uma ação e uma prática de um poder humano que só pode ter lugar em liberdade.

Há quem, aparentemente desista (mãos que se afastam, jovem que parte de carro e homem que, supostamente, pretende suicidar-se) e há protagonistas solitários (jovem numa escada, com um cigarro e um copo na mão), como que contrariando a expressão da letra “Faz parte do jogo, ter a força para mudar”. Verifica-se ao longo do videoclipe, intencionalmente ou não, como que uma disjunção entre a imagem e a letra, aparentando nada terem em comum.

Nas relações amorosas, propriamente ditas, evidenciam-se, de alguma forma, as componentes intimidade, paixão e compromisso, enfatizadas em alguns versos, contudo, em termos visuais, os casos que encontramos são difíceis de classificar. Dada a combinação entre as componentes intimidade e compromisso e usando a tipologia proposta por Sternberg (1988), algumas relações apontam para situações de amor-amizade.

Surgem imagens associadas às amizades adolescentes entre pessoas do mesmo sexo (feminino), que projetam o afeto e a afinidade na realização de atividades comuns (ex. banhar-se no lago). Ambas as partes sentem vínculos, proximidade e carinho pela outra parte, sem sentimentos de paixão intensa ou compromisso a longo prazo. Práticas desportivas conjuntas são realizadas por homens, atividades que envolvem algum perigo, conflito e demonstração de força física (boxe, por ex.), sem que haja entre os protagonistas qualquer vínculo afetivo (Vieira, 2006).

Nos olhares que se cruzam, sobressai uma encenação por retratar um casal de lésbicas. Apesar de as situações que evidenciam a afetividade entre duas pessoas do mesmo sexo serem vivenciadas no quotidiano, a sua inserção num videoclipe é incomum. Independentemente da orientação sexual de cada um, existe na maioria das pessoas o mesmo desejo de intimidade, a mesma

capacidade de dar e receber afeto e a mesma capacidade de amar, aspetos que não são enfatizados na letra da canção, já que esta aponta para relações heterossexuais (“Quando te ouço falar”/ “Tens essa pose elegante”/ “Que faz um homem querer”/ “O teu riso contagiante”).

Realce-se que, se o discurso imagético pretende dar alguma visibilidade à homossexualidade, desvinculando-se do discurso exclusivamente heteronormativo, não há qualquer alusão à homossexualidade masculina, como que excluindo a possibilidade de que estes sujeitos possam ter como objeto amoroso e de desejo alguém do seu próprio sexo. Os momentos de carícias e beijos do casal lésbico ocorrem em espaço “recatado” (beco ou cave de um prédio), contrariamente ao que acontece com os casais heterossexuais, que surgem em espaços públicos abertos.

No que concerne aos estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade e aos papéis desempenhados, saliente-se a imagem da mulher submissa e frágil (a namorada), a que cuida (a avó que acompanha a neta), a que espera (à porta da prisão), a quem se associa a maternidade (a gestante), cuja intervenção se confina à esfera do relacionamento social e ao lazer (adolescentes que brincam) e afetivo (namoradas) no âmbito restrito do privado e do familiar (Nunes, 2007). Ao homem associa-se o domínio sobre os outros, a agressividade e a determinação, no desempenho de múltiplas funções “que abrangem a multiplicidade e complexidade social do espaço público” (Nunes, 2007, p. 44).



#### 5.4. “Scratch My Back”



Figura 50- Capas do CD do álbum *Soul Notes* e do single (imagens disponíveis na *Internet*)

Scratch My Back, interpretado pela cantora portuguesa Aurea, é o primeiro single do segundo álbum de estúdio, intitulado *Soul Notes*, inspirado, como o nome indica, pela música soul. Este álbum, produzido pela Blim Records, contou com a colaboração de Rui Ribeiro e Ricardo Ferreira. “Scratch My Back” foi lançado no dia 7 de setembro de 2012, data de comemoração do 25º aniversário da artista, tendo sido identificado como tema fresco e vibrante que rapidamente conquistou um lugar de destaque nas plataformas digitais e nas rádios<sup>627</sup>. Este tema, categorizado nos géneros R&B/Soul e Pop, está associado a uma faceta intensa, enérgica e descontraída da música da cantora.

De acordo com os dados apresentados no dossiê de imprensa de abril-julho de 2013 do Teatro Aveirense<sup>628</sup>, o álbum que inclui o single em estudo, apresenta um conjunto de canções intemporais em que as letras abordam temáticas e histórias reais, retratam situações, episódios, vivências e emoções muito próximas a qualquer indivíduo, incluindo as da própria cantora.

Aurea venceu, nos anos de 2011<sup>629</sup> e 2012<sup>630</sup>, o “Best Portuguese Act” nos MTV Music Awards, em 2011, ganhou um Globo de Ouro na categoria de “Melhor

<sup>627</sup> Segundo a Nielsen Music Control

<sup>628</sup> Santos, M. (2013). Dossier de imprensa do Teatro Aveirense, PROGRAMAÇÃO ABR. / MAI. / JUN. / JUL. '13, disponível em [http://www.teatroaveirense.pt/downloads/dossier\\_imprensa\\_abr\\_jul\\_2013.pdf](http://www.teatroaveirense.pt/downloads/dossier_imprensa_abr_jul_2013.pdf), consultado em 2017-12-30.

<sup>629</sup> Aurea é Melhor Artista Portuguesa para espetadores da MTV, disponível em <http://blitz.sapo.pt/principal/update/aurea-e-melhor-artista-portuguesa-para-espetadores-da-mtv-video=f77149>, consultado em 2018-01-05.

<sup>630</sup> MTV EMA: Aurea ganha Best Portuguese Act pelo segundo ano consecutivo, disponível em <http://blitz.sapo.pt/principal/update/mtv-ema-aurea-ganha-best-portuguese-act-pelo-segundo-ano-consecutivo=f83924>, consultado em 2018-01-05.

Intérprete Individual”, tendo, ainda, sido nomeada para as categorias de “Melhor Música” e “Revelação do Ano”, não sendo, assim de estranhar a sua presença nas rádios ou outros meios de comunicação audiovisual.

#### 5.4.1. Fase 1- Aprender a olhar

À semelhança do videoclipe musical “Havemos de lá chegar”, o guião de visualização de “Scratch my back” foi preenchido pelos/as n=65 participantes (A1 a A13 e A28 a A54 são raparigas, e A14 a A27 e A55 a A65 rapazes). A cada um/a dos/das participantes foram disponibilizados o ficheiro audiovisual do videoclipe, para uso individual, versão oficial<sup>631</sup> e a letra da música, original e tradução.

À semelhança dos procedimentos tidos para os videoclipes anteriormente analisados, também neste foi, numa primeira fase, solicitado aos e às participantes um olhar crítico sobre o observado (imagens, sons, interações verbais e não-verbais e ambiente onde se desenrola a ação), perspetivando uma dada realidade, mais concretamente crenças e estereótipos de género em contexto profissional/laboral.

No quadro XXIX apresentam-se as categorias e subcategorias relativas a esta 1ª fase.

Quadro XXIX- Descrição das categorias e subcategorias da fase 1 referentes ao videoclipe musical “Scratch my back”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
História narrada no videoclipe	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes ilustram a sua leitura do videoclipe
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Caracterização dos/das protagonistas	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes caracterizam as personagens quanto a aspetos físicos, psicológicos, sociais e ao relevo na ação.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Faixa etária e estatuto social dos protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes atribuem uma idade ou intervalo de idades aos personagens e relatam a situação económica, cultural ou social dos personagens.

<sup>631</sup> AUREA - "Scratch My Back" - OFFICIAL MUSIC VIDEO, disponível na internet em <https://www.youtube.com/watch?v=sF17aKsZQ3A&lc=z12bwxniqzz5wdb4k04ccvigoxisfndwxrc0k.1482316889887927>, consultado em 03-02-2013. Entretanto o conteúdo do vídeo foi bloqueado por motivos de direito de autor, continuando disponível em <https://vimeo.com/50525827>, consultado em 2018-01-09.

Faixa etária e estatuto social das protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes atribuem uma idade ou intervalo de idades às personagens e relatam a situação económica, cultural ou social das personagens.
Protagonismo masculino	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes caracterizam os personagens quanto ao relevo na ação, atribuindo-lhes o papel de protagonista, personagem secundária ou figurante.
Protagonismo feminino	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes caracterizam as personagens quanto ao relevo na ação, atribuindo-lhes o papel de protagonista ou personagem principal, personagem secundária ou figurante.
Características físicas masculinas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam os atributos ou traços fisionómicos do(s) protagonista(s).
Características físicas femininas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam os atributos ou traços fisionómicos da(s) protagonista(s).
Características psicológicas masculinas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam os atributos ou traços psicológicos e/ou de carácter do(s) protagonista(s).
Características psicológicas femininas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam os atributos ou traços psicológicos e/ou de carácter da protagonista.
Vestuário e adereços masculinos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam o vestuário e adereços do(s) protagonista(s).
Vestuário e adereços femininos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam o vestuário e adereços da protagonista.
Ações desempenhadas (masculinos)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam as ações (o que fazem) desempenhadas pelo(s) protagonista(s).
Ações desempenhadas (femininos)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam as ações (o que fazem) desempenhadas pela(s) protagonista(s).
Sentimentos expressos ao longo do videoclipe (masculinos)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam o estado afetivo evidenciado pelo(s) protagonista(s).
Sentimentos expressos ao longo do videoclipe (femininos)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam o estado afetivo evidenciado pela(s) protagonista(s).
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Espaços onde se desenvolve a ação	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam o espaço físico (lugar da realização da ação). Pode assumir a forma de espaço aberto/fechado, interior/exterior, público/privado, ou dos cenários geográficos exteriores (espaço físico exterior) e os cenários interiores, como as dependências de uma casa (espaço físico interior).
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Público	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam o espaço físico público/aberto/cenários exteriores
Privado	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam o espaço físico interior/privado/cenários interiores
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Tempo de exposição	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo

	em que os participantes indicam o tempo cronológico (marcas da passagem do tempo) de exposição dos/das protagonistas.
--	---

No quadro XXX apresentam-se as unidades de registo relativas à história que os/as participantes consideram estar narrada no videoclipe.

Quadro XXX- Unidades de registo que ilustram a história narrada no videoclipe “Scratch my back”

**Categoria:** História narrada no videoclipe

**Unidades de registo**

- “(…) secretária sonha que quer ser a gerente do escritório, porque um homem aproveita-se do trabalho dela. V4A1”
- “(…) de uma rapariga que está descontente com o patrão porque ele não ser honesto e não fazer nada nem trabalhar, então ela sonha que em vez de ser secretária é a patroa que manda em tudo.” V4A2
- “A secretária mais trabalhadora sonha que é a gerente do escritório porque tem um colega que se aproveita do trabalho dela.” V4A3
- “A Aurea está a sonhar e pensar que é a gerente, mas é uma secretária.” V4A4
- “(…) a secretária com óculos sonha que quer ser aquela de vermelho, porque o seu companheiro de trabalho não trabalha nada e ela faz o trabalho todo.” V4A5
- “Conta um dia de trabalho num escritório e a vida de uma escriturária que trabalha muito e gostava de ter outra vida.” V4A6
- “É uma história de amor em que a rapariga (empregada) está apaixonada por um homem convencido e preguiçoso.” V4A7
- “A história conta que 2 raparigas “lutam” por um rapaz porque gostam as duas dele.” V4A8
- “(…) de um escritório e do relacionamento entre os trabalhadores.” V4A9
- “(…) sobre o funcionamento num escritório e alguns relacionamentos entre os funcionários.” V4A10
- “Várias pessoas que trabalham no mesmo escritório.” V4A11
- “Um conjunto de homens e mulheres que trabalham num escritório. A rapariga morena trabalha imenso, apesar de sonhar em não o fazer.” V4A12
- “(…) um dia de trabalho num escritório onde uma secretária que trabalha muito sonha trabalhar menos.” V4A13
- “(…) de uma secretária.” V4A14
- “(…) de duas pessoas diferentes.” V4A15
- “A secretária com saia bege e camisola branca sonha que é a gerente vestida de vermelho.” V4A16
- “(…) de uma secretária trabalhadora que sonha ser a gerente de uma empresa.” V4A17
- “(…) a mulher de branco sonha ser como a mulher de vermelho.” V4A18
- “de adultos a sonhar.” V4A19
- “(…) de uma rapariga que está descontente com o patrão por ele não ser honesto e por não fazer nada nem trabalhar, então ela sonha que em vez de ser a secretária é a patroa que manda em tudo.” V4A20
- “A de pessoas que trabalham, mas que gostavam de ser patrões.” V4A21
- “Ela trabalha num escritório e é a única que trabalha de bata.” V4A22
- “Uma vaidosa no trabalho.” V4A23
- “Um dia de trabalho num escritório.” V4A24
- “É que há pessoas que trabalham e outras só gostam de ser patrões.” V4A25
- “(…) todos os empregados querem ficar com uma mulher que tem a mania que é a patroa e um homem que também tem a mania” V4A26
- “Ela trabalha num escritório, descalça (...)a única que trabalha de bata” V4A27
- “(…) acerca daquelas pessoas que querem chegar longe na sua carreira, mas que para isso não tenham de se esforçar muito, não tenham de trabalhar. Preferem passar por cima dos outros para atingirem os seus objetivos, do que lutassem por eles de forma honesta.” V4A28
- “Um conjunto de pessoas que trabalham num escritório em que a secretária certinha gosta do colega de trabalho que é mais “rebelde”.” V4A29
- “(…) de uma mulher trabalhadora, que faz o trabalho dos outros e um homem que está à espera que lhe façam tudo.” V4A30
- “(…) de uns trabalhadores de um escritório em que um deles não faz nada e deixa o trabalho para uma mulher que o faz por ele.” V4A31
- “(…) de um homem que trabalha num escritório que se aproveita dos outros para fazerem o seu trabalho, de modo a que este não tenha responsabilidade nem trabalho para aproveitar a vida, mas mantendo sempre o emprego (apesar de ser às custas dos outros).” V4A32
- “(…) de um ambiente de escritório. O empregado mais bonito e sensual do escritório não trabalha nada e manda a secretária mais aplicada fazer o trabalho dele e esta fá-lo uma vez que está atraída por ele.” V4A33
- “(…) existem dois tipos de pessoas: aquelas que têm de trabalhar muito e lutar para conseguirem atingir os

---

seus objetivos e há outras que mentindo conseguem ter aquilo que querem sem o mínimo esforço.” V4A34

“Faz referência às pessoas que lutam para conseguirem os seus objetivos e atingirem as metas pretendidas, em contraposto com as que o conseguem sem o esforço das anteriores.” V4A35

“(…) uma situação de trabalho num escritório, onde homens e mulheres se tentam organizar e onde empregados de escritório supostamente trabalham, mas a protagonista que supostamente também é um deles quer assumir o papel de chefe.” V4A36

“(…) de um grupo de trabalhadores de escritório, homens e mulheres, a fazerem os seus trabalhos, há personagens que destabilizam o trabalho dos restantes e querem destacar-se do grupo, mandar e que os outros façam o trabalho todo.” V4A37

“(…) de um homem e de uma mulher que trabalham num escritório e não fazem praticamente nada enquanto a secretária trabalha muito e tenta sempre remediar o que os “patrões” fazem. Além disso tenta dar nas vistas.” V4A38

“Existem dois tipos de secretária, a trabalhadora e preocupada e uma secretária descontraída.” V4A39

“(…) de trabalho de escritório. Conta o facto de que se a Aurea fosse superior, a sua vida seria muito melhor. Existe também uma secretária que trabalha a sério.” V4A40

“(…) a vida num escritório onde uma pessoa tenta subir para um cargo superior.” V4A41

“(…) mostra como funciona um escritório, onde ela tenta subir a um cargo superior.” V4A42

“(…) de uma típica secretária (de óculos) que trabalha e faz o que lhe mandam. Por outro lado, existe uma outra secretária (de vermelho) que sonha em ser “quem manda” e por isso revolta-se e infringe as regras. Fala também de um homem que espera que façam o trabalho por ele, possivelmente o chefe.” V4A43

“(…) retrata as relações profissionais que existem entre os dois sexos, neste caso, num escritório. Retrata também as posições nas profissões que existem e as diferenças entre o sexo masculino e o sexo feminino.” V4A44

“O funcionamento de um escritório, onde há empregados que trabalham com funcionários “normais” e outros que só querem receber o dinheiro ao fim do mês sem fazer nada por isso.” V4A45

“Funcionamento de um escritório, em que se distinguem dois tipos de trabalhadores, os que trabalham e os que esperam que façam as coisas por ele.” V4A46

“(…) de uma mulher que tenta mudar o modo como se trabalha no escritório.” V4A47

“(…) de uma secretária que faz o trabalho todo no escritório e espera que o patrão olhe para ela e, para isso, veste-se de forma provocadora.” V4A48

“(…)o tipo de pensamento que ainda hoje continua no nosso quotidiano, os homens têm um trabalho superior que as mulheres (...) começamos por ver uma mulher que aparece no trabalho com trabalho de casa, com as roupas típicas de mulher, justas de forma a agradar os outros. No meio surge a Aurea que contradiz o estereótipo de mulher representado, ao ser rebelde, usando roupas mais vivas e tentando mostrar-se poderosa.” V4A49

“O funcionamento de um escritório, no qual algumas pessoas trabalham, enquanto outras tentam perturbar o profissionalismo destas.” V4A50

“(…) as relações no local de trabalho, em que mostra que uma secretária faz o seu trabalho, enquanto que o homem ouve música e descansa (...). Uma outra secretária rebelde dança e canta no escritório.” V4A51

“(…) de uma rapariga que é secretária num escritório e que se vê rodeada de trabalho e sem vantagens perante os que a rodeiam por serem superiores a ela. Devido a isso sonha em um dia poder ser como os outros e ter a mesma “boa vida”. Assim podemos ver duas versões desta rapariga: a certinha e trabalhadora e a rebelde e sonhadora. V4A52

“O dia-a-dia de uma secretária (...) o dia a dia-a-dia que ela sonha ter.” V4A53

“(…)conta a história de uma mulher que quer assumir um papel importante dentro de uma empresa, querendo mandar e não trabalhar, algo que é normal nos homens. Há também a comum empregada de escritório que tem o trabalho todo(...)os papéis que os homens e as mulheres têm na sociedade, patrões e empregadas, respetivamente, e a afirmação de uma mulher que pretende alterar essa conduta de vida.” V4A54

“Uma secretária ao chegar ao trabalho, já chega muito atarefada e então sonha que se liberta daquela posição e ascender na hierarquia.” V4A55

“Uma mulher vai trabalhar, esforça-se e é empenhada, mas o trabalho não é reconhecido por ninguém. O “chefe” não trabalha e recusa-se a fazer algumas tarefas e há uma mulher que tenta seduzir o chefe e ocupar o seu lugar.” V4A56

“(…) de uma secretária que sonha como é que seria o dia ideal de trabalho para ela.” V4A57

“(…) de uma secretária, que está sobrecarregada com trabalho e sonha em não fazer nada e impor-se.” V4A58

“Uma secretária sonhadora que se tenta destacar no trabalho.” V4A59

“(…) de uma secretária cheia de trabalho que sonha em ser rebelde e não trabalhar.” V4A60

“(…) de uma mulher que tenta subir de posição na hierarquia de um escritório.” V4A61

“A vida de vários funcionários de escritório, em que os dois protagonistas (Aurea e homem de óculos) querem chegar ao topo da sua carreira e sonham com isso.” V4A62

“Um homem que se aproveita de uma secretária trabalhadora para lhe fazer o trabalho e de outra que quer ascender a chefe.” V4A63

“(…) um homem que se aproveita de uma mulher para lhe fazer o trabalho e de outra que tenta lutar contra

---

Ao entrar no desvendar da história narrada pelo videoclipe, confrontamo-nos com vivências do dia-a-dia de trabalho num escritório<sup>632</sup>, onde se destacam a secretária que sonha<sup>633</sup> ser patroa/gerente e o homem que se aproveita de uma mulher trabalhadora<sup>634</sup> (figura 51). Notem-se as opiniões emitidas por algumas/uns participantes que espelham um tipo de pensamento e um conjunto de crenças sobre cotidiano laboral e liderança:

*"(...) O empregado mais bonito e sensual do escritório não trabalha nada e manda a secretária mais aplicada fazer o trabalho dele e esta fá-lo uma vez que está atraída" V4A33*

*"(...) uma típica secretária (de óculos) que trabalha e faz o que lhe mandam. Por outro lado, existe uma outra secretária (de vermelho) que sonha em ser "quem manda" e por isso revolta-se e infringe as regras. Fala também de um homem que espera que façam o trabalho por ele, possivelmente o chefe." V4A43*

*"(...) o tipo de pensamento que ainda hoje continua no nosso quotidiano, os homens têm um trabalho superior (...) começamos por ver uma mulher que aparece no trabalho com trabalho de casa, com as roupas típicas de mulher, justas de forma a agradar os outros. No meio surge a Aurea que contradiz o estereótipo de mulher representado, ao ser rebelde, usando roupas mais vivas e tentando mostrar-se poderosa." V4A49*

*"(...) de uma rapariga que é secretária num escritório e que se vê rodeada de trabalho e sem vantagens perante os que a rodeiam por serem superiores a ela. Devido a isso sonha em um dia poder ser como os outros e ter a mesma "boa vida". Assim podemos ver duas versões desta rapariga: a certinha e trabalhadora e a rebelde e sonhadora." V4A52*

*"(...) conta a história de uma mulher que quer assumir um papel importante dentro de uma empresa, querendo mandar e não trabalhar, algo que é normal nos homens. Há também a comum empregada de escritório que tem o trabalho todo(...) os papéis que os homens e as mulheres têm na sociedade, patrões e empregadas, respetivamente, e a afirmação de uma mulher que pretende alterar essa conduta de vida." V4A54*

---

<sup>632</sup> A9, A10, A11, A12, A13, A22, A24, A27, A29, A31, A32, A33, A36, A37, A38, A40, A41, A42, A44, A45, A46, A47, A48, A50, A51, A52, A53, A61, A62, A65

<sup>633</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A12, A13, A16, A17, A19, A20, A43, A52, A53, A55, A57, A58, A59, A62

<sup>634</sup> A1, A7, A26, A30, A32, A38, A43, A51, A62, A63, A64

Os dados apontam para uma ratificação da discriminação, da falta de apoio e de reconhecimento no trabalho e a exclusão das mulheres de lugares de liderança/chefia ou ainda a promoção baseada em critérios subjetivos (Saavedra, 2010), como a imagem corporal. Inference-se, ainda, que ao olhar dos e das adolescente e jovens, o homem, enquanto líder, não trabalha, mas tem a capacidade de influenciar o grupo de trabalho.



Figura 51- Olhar dos e das participantes sobre o cotidiano laboral retratado no videoclipe (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

No que respeita à caracterização dos protagonistas, grande parte dos e das intervenientes refere que um homem loiro<sup>635</sup>, adulto<sup>636</sup>, na faixa etária dos 25-30 anos<sup>637</sup>, alto<sup>638</sup>, de olhos castanhos<sup>639</sup>, rosto oval<sup>640</sup>, elegante/magro<sup>641</sup>, bem

<sup>635</sup> A2, A3, A8, A12, A15, A17, A19, A20, A23, A29, A32, A33, A46, A50, A52, A53, A56, A58, A60, A61

<sup>636</sup> A1, A3, A5, A8, A11, A16, A17, A23, A28, A29, A30, A31, A32, A34, A35, A38, A39, A40, A51, A52, A57, A60, A62, A63, A64

<sup>637</sup> A29, A43, A48, A53, A61

<sup>638</sup> A2, A3, A4, A6, A8, A13, A15, A16, A18, A20, A21, A25, A26, A33, A34, A35, A36, A38, A40, A41, A42, A43, A44, A45, A46, A49, A50, A52, A54, A56, A57, A58, A60, A61, A62, A65

<sup>639</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A6, A11, A13, A15, A16, A18, A20, A21, A25, A35, A38, A40, A47, A49, A51, A56, A57, A58, A61, A63, A65

<sup>640</sup> A6, A9, A11, A15, A16, A51, A52

constituído/musculado<sup>642</sup>, com a barba por fazer<sup>643</sup> e com óculos<sup>644</sup>, tem papel relevante no desenrolar da narrativa, assumindo-o como principal<sup>645</sup> protagonista masculino, embora  $n=19$  alunas e alunos lhe atribuam um papel secundário<sup>646</sup>. Este e outros homens que surgem no videoclipe, a trabalhar<sup>647</sup>, aparentam ser empregados de escritório<sup>648</sup>, conquanto o principal protagonista ambicione assumir o papel de patrão/chefe<sup>649</sup>. Este protagonista é descrito como calmo<sup>650</sup>, preguiçoso<sup>651</sup>, delicado<sup>652</sup>, dominador<sup>653</sup>, convencido<sup>654</sup>, descontraído<sup>655</sup>, despreocupado<sup>656</sup> e inteligente<sup>657</sup> (Figura 52). Para A37 os protagonistas são “homens típicos, cabelo curto, nenhum é gordo, são todos ideais”.



Figura 52- Caracterização dos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

<sup>641</sup> A16, A29, A43, A54/ A6, A12, A13, A18

<sup>642</sup> A11, A39, A42/ A21, A25, A45

<sup>643</sup> A1, A12, A17, A29, A40, A44, A45, A46, A47, A57

<sup>644</sup> A3, A4, A5, A17, A36, A38, A39, A44, A52, A53, A54, A56, A57, A60, A61, A62

<sup>645</sup> A1, A2, A3, A4, A6, A14, A19, A20, A23, A28, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A40, A41, A42, A44, A48, A50, A51, A52, A54, A56, A57, A58, A60, A62

<sup>646</sup> A5, A9, A16, A17, A18, A19, A21, A25, A26, A39, A45, A46, A47, A49, A55, A61, A63, A64, A65

<sup>647</sup> A11, A12, A16, A30, A36, A37, A40, A55, A59, A62

<sup>648</sup> A1, A5, A8, A15, A16, A21, A22, A23, A25, A27, A30, A40, A45, A49, A50, A57, A59, A60, A61, A62

<sup>649</sup> A2, AA20, A38, A48, A53, A61/ A9, A52, A54, A65

<sup>650</sup> A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A13, A16, A18, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A41, A42, A43, A45, A46, A48, A56, A58, A60, A61, A64

<sup>651</sup> A1, A2, A5, A12, A14, A15, A17, A20, A23, A24, A26, A30, A31, A37, A38, A44, A50, A51, A54, A56, A58, A60, A61

<sup>652</sup> A6, A11, A13, A16, A18, A19, A21, A25, A28, A32, A33, A39, A45, A46, A52, A62

<sup>653</sup> A1, A2, A14, A20, A28, A33, A37, A40, A41, A48, A49, A55, A59, A63, A65

<sup>654</sup> A2, A6, A9, A10, A12, A13, A20, A21, A25

<sup>655</sup> A36, A46, A50, A54, A57, A60

<sup>656</sup> A3, A4, A33, A46, A53

<sup>657</sup> A2, A20, A33, A54

Retratando o cotidiano num escritório não é de estranhar, sob o olhar dos e das respondentes, não isento de marcas culturais, que os protagonistas surjam de fato<sup>658</sup>, gravata<sup>659</sup> e camisa<sup>660</sup>, ou seja, que usem roupa formal<sup>661</sup> (figura 52).

Na subcategoria “ações desempenhadas”, as e os respondentes destacam a “dança”<sup>662</sup> como principal evidência, seguida de “trabalha”<sup>663</sup>, “tira fotocópias”<sup>664</sup>, “finge que trabalha” / “não gosta de trabalhar”/ está a “ver os outros a trabalhar”<sup>665</sup>, “manda”/“chefia”/“dá ordens”<sup>666</sup>, “aproveita-se”<sup>667</sup> e a “seduzir e ser seduzido”<sup>668</sup> (figura 53). Não responderam a este item n=6 intervenientes<sup>669</sup>.



Figura 53- Ações desempenhadas pelos protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

<sup>658</sup> A1, A2, A6, A9, A11, A12, A13, A14, A17, A18, A20, A22, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A43, A44, A45, A47, A49, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A57, A59, A60, A61, A62, A63, A64

<sup>659</sup> A2, A3, A4, A5, A9, A12, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A25, A28, A29, A36, A37, A38, A39, A40, A47, A51, A52, A54, A56, A57, A59, A60, A62, A64

<sup>660</sup> A4, A11, A19, A21, A25, A51, A58

<sup>661</sup> A6, A13, A16, A34, A35, A46, A53

<sup>662</sup> A2, A9, A10, A12, A15, A16, A17, A19, A22, A26, A36, A39, A45, A46, A50, A54, A55, A58, A59, A61, A62

<sup>663</sup> A5, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A19, A22, A46, A50

<sup>664</sup> A1, A3, A4, A16, A29, A45, A51, A56, A57, A58

<sup>665</sup> A1, A4, A5, A16, A17, A40, A54, A60/ A24, A34/ A51, A57, A58

<sup>666</sup> A2, A4, A16, A20, A49, A64, A65 / A37, A52, A53/ A20, A38

<sup>667</sup> A2, A20, A28, A32

<sup>668</sup> A45, A46, A50, A61

<sup>669</sup> A21, A23, A25, A27, A30, A31

Realça-se o facto de dança, enquanto prática cultural, poder ser vista como forma de exteriorizar a vida social, à qual se associam movimentos, gestos e posturas corporais distintos para homens e para mulheres (Andreoli, 2010). O mesmo autor defende que à dança se associa sensibilidade, característica própria da representação de feminilidade, daí ser, culturalmente, vista como atividade pouco própria para quem pretende assumir-se como macho viril.

Quanto aos “sentimentos”<sup>670</sup> evidenciados destacam-se a alegria<sup>671</sup>, a paixão<sup>672</sup>, a descontracção<sup>673</sup>, a ternura<sup>674</sup>, o ciúme<sup>675</sup>, a agressividade<sup>676</sup>, a superioridade<sup>677</sup>, a felicidade<sup>678</sup> e boa disposição<sup>679</sup>. As expressões elencadas apontam para “traços de agressividade, independência e capacidade de tomar decisões” (Nogueira, 2010, p.159) associados à posição de chefia/gestor na empresa/no escritório.

No que diz respeito às protagonistas do videoclipe, as e os respondentes salientam três mulheres, adultas<sup>680</sup>, duas secretárias/empregadas de escritório<sup>681</sup> e uma empregada de limpeza<sup>682</sup>, a quem atribuem estatuto de principais<sup>683</sup> protagonistas ou um papel secundário, respetivamente (figura 54). Revelam, ainda, a existência de várias outras mulheres meras figurantes<sup>684</sup> da história narrada.

---

<sup>670</sup> Damásio (2003) defende que os sentimentos se desenrolam no teatro da mente e, como tal, são invisíveis ao público e que as emoções se desenrolam no teatro do corpo (ações e comportamentos observáveis no rosto, na voz, entre outros) e precedem os sentimentos. Dada a faixa etária dos/as participantes e/ou uma abordagem menos aprofundada de tal distinção, salienta-se assim, à semelhança do anteriormente verificado, alguma confusão entre os dois termos.

<sup>671</sup> A29, A36, A37, A39, A47, A50, A51, A56, A57, A58, A60, A62

<sup>672</sup> A26, A40, A45, A46, A48, A50, A53, A55, A59, A61

<sup>673</sup> A12, A36, A38, A39, A45, A46, A53, A60, A62

<sup>674</sup> A1, A5, A7, A16, A45, A50, A61

<sup>675</sup> A6, A11, A13, A15, A21, A25

<sup>676</sup> A21, A25, A26, A40, A55, A59

<sup>677</sup> A9, A10, A33, A41, A42

<sup>678</sup> A2, A20, A30, A31, A37

<sup>679</sup> A56, A57, A58

<sup>680</sup> A1, A3, A4, A5, A8, A11, A16, A17, A23, A28, A29, A30, A31, A32, A34, A35, A39, A51, A52, A53, A57, A60, A62, A63, A64

<sup>681</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10, A14, A15, A16, A17, A18, A20, A21, A22, A23, A24, A27, A28, A29, A30, A32, A33, A36, A38, A40, A41, A42, A43, A44, A45, A46, A49, A50, A51, A52, A53, A55, A56, A58, A59, A60, A61, A62, A64, A65

<sup>682</sup> A1, A3, A4, A5, A9, A10, A12, A15, A17, A18, A37, A41, A42, A43

<sup>683</sup> A1, A2, A3, A5, A8, A9, A10, A14, A15, A16, A17, A18, A21, A22, A24, A25, A27, A28, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A41, A42, A43, A44, A45, A46, A47, A49, A50, A53, A54, A55, A56, A58, A59, A60, A61, A62, A63, A64, A65

<sup>684</sup> A5, A8, A9, A10, A15, A16, A17, A28, A32, A41, A42, A50, A55, A59, A61, A63, A64



Figura 54- Algumas das protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Embora considerem que na história narrada se distinguem duas secretárias, adultas<sup>685</sup>, com 25-30<sup>686</sup> anos, encarnadas pela cantora, estas apresentam algumas características distintas, quer a nível físico quer a nível psicológico. Há uma loira<sup>687</sup> e outra morena<sup>688</sup>, de cabelo preto<sup>689</sup> ou castanho<sup>690</sup>; de olhos

<sup>685</sup> A1, A3, A4, A5, A8, A11, A16, A17, A23, A28, A29, A30, A31, A32, A34, A35, A39, A51, A52, A53, A57, A60, A62, A63, A64

<sup>686</sup> A29, A43, A45, A46, A54

<sup>687</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A11, A12, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A23, A24, A25, A26, A27, A28, A29, A32, A33, A34, A35, A36, A37, A38, A39, A40, A41, A42, A45, A47, A50, A51, A52, A53, A56, A57, A58, A60, A61, A62, A63

<sup>688</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A12, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A22, A27, A29, A33, A34, A35, A42, A45, A46, A56, A58, A61, A62

<sup>689</sup> A1, A4, A5, A12, A17, A28, A32, A36, A38, A40, A47, A50, A53, A57, A60

<sup>690</sup> A14, A41

verdes<sup>691</sup>/azuis<sup>692</sup>, claros<sup>693</sup> ou castanhos<sup>694</sup>, ambas medianas<sup>695</sup> a altas<sup>696</sup>, elegantes<sup>697</sup>, magras<sup>698</sup>, bonitas<sup>699</sup>, atraentes<sup>700</sup> e sensuais<sup>701</sup> (figuras 54 e 55).



Figura 55- A secretária loira e a secretária morena (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

No que respeita às características psicológicas, a secretária morena é descrita como calma<sup>702</sup>, delicada<sup>703</sup>, trabalhadora<sup>704</sup>, sonhadora<sup>705</sup>, cansada<sup>706</sup>/deprimida<sup>707</sup> e submissa<sup>708</sup>. Por outro lado, a secretária loira é tida como

<sup>691</sup> A2, A7, A8, A11, A12, A15, A17, A20, A24, A26, A38, A40, A49, A50, A51, A52, A56, A57, A58, A60, A61, A62, A65

<sup>692</sup> A14, A34, A35, A45, A46, A63

<sup>693</sup> A28, A32, A36, A39, A41, A47, A48, A53

<sup>694</sup> A1, A5, A6, A12, A13, A16, A18, A21, A22, A25, A27, A45

<sup>695</sup> A1, A5, A8, A16, A17, A18, A30, A31, A38, A41, A42, A49, A51, A52, A65

<sup>696</sup> A6, A13, A15, A21, A25, A26, A34, A36, A43, A54, A55, A56, A57, A58

<sup>697</sup> A6, A13, A16, A28, A29, A43, A44, A48, A50, A64, A65

<sup>698</sup> A2, A6, A13, A20, A38, A46

<sup>699</sup> A30, A31, A43, A54

<sup>700</sup> A43, A54

<sup>701</sup> A11, A33, A45

<sup>702</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A13, A14, A16, A18, A20, A22, A26, A27, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A38, A40, A41, A42, A48, A55, A58, A59, A60

<sup>703</sup> A6, A13, A14, A16, A17, A19, A21, A22, A23, A25, A26, A27, A32, A33, A34, A43, A48, A52, A58

<sup>704</sup> A1, A2, A5, A12, A15, A16, A17, A20, A30, A33, A37, A38, A43, A47, A50, A51, A54, A61

<sup>705</sup> A3, A4, A37, A43, A51, A54, A55, A57, A59

<sup>706</sup> A12, A40, A46, A52, A53, A65

<sup>707</sup> A52, A60

<sup>708</sup> A33, A38, A57, A60

dominadora<sup>709</sup>/ possessiva<sup>710</sup>, calma<sup>711</sup>, alegre/ divertida/ feliz<sup>712</sup>, delicada<sup>713</sup>, preguiçosa<sup>714</sup>, agressiva<sup>715</sup>, sensual<sup>716</sup>, sedutora<sup>717</sup> e desinibida/ descontraída/ despreocupada<sup>718</sup>, sendo descrita como alguém que “quer destaque, atenção e não fazer nada” (A37). Se à primeira protagonista se associa a ideia de dependência, na segunda salientam-se alguns comportamentos tidos como masculinizados, que lhe conferem algum poder a fim de aceder à liderança.



Figura 56- Características físicas e psicológicas das principais protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

No que toca a vestuário e adereços, salientam-se os decotes<sup>719</sup>, o vestido vermelho<sup>720</sup>, as roupas justas<sup>721</sup>, a saia/ minissaia<sup>722</sup>, a camisa branca/clara<sup>723</sup>, os

<sup>709</sup> A2, A11, A12, A20, A24, A26, A28, A37, A38, A40, A41, A42, A45, A46, A48, A49, A50, A52, A62, A64

<sup>710</sup> A11, A12, A21, A25, A37, A38, A40

<sup>711</sup> A3, A4, A7, A12, A14, A16, A18, A31, A45

<sup>712</sup> A1, A5, A30, A31, A36, A46 / A9, A10, A29, A34, A35 / A3, A4, A51, A57

<sup>713</sup> A16, A17, A28, A43, A48, A56

<sup>714</sup> A1, A5, A14, A15, A18, A29

<sup>715</sup> A7, A8, A55, A59, A64

<sup>716</sup> A13, A44, A46

<sup>717</sup> A45, A50, A52

<sup>718</sup> A51, A56, A58 / A37, A60 / A52

<sup>719</sup> A2, A7, A8, A9, A12, A17, A20, A21, A22, A23, A25, A26, A27, A28, A29, A30, A31, A34, A35, A38, A40, A41, A43, A46, A47, A49, A50, A54, A55, A57, A60, A63, A64

<sup>720</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A14, A15, A18, A19, A24, A26, A28, A29, A32, A34, A35, A36, A37, A39, A40, A42, A44, A45, A46, A49, A50, A51, A52, A54, A57, A59, A60

<sup>721</sup> A12, A21, A25, A29, A30, A31, A32, A33, A40, A43, A46, A50, A53, A60, A61, A62, A63

<sup>722</sup> A5, A14, A15, A17, A18, A30, A35, A36, A42, A44, A45, A46, A49, A51, A52, A58, A60/ A1, A2, A3, A4, A7, A8, A20, A21, A22, A25, A27, A38, A41, A43, A57, A63

<sup>723</sup> A1, A3, A4, A11, A15, A16, A18, A33, A35, A40, A42, A44, A45, A49, A51, A52, A53, A60

saltos altos<sup>724</sup>, os óculos<sup>725</sup>, os brincos<sup>726</sup>, as unhas vermelhas<sup>727</sup> e os lábios e olhos pintados<sup>728</sup> (figura 57).



Figura 57- Vestuário e adereços das protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

À semelhança da leitura preconizada para os protagonistas, também as mulheres surgem a dançar<sup>729</sup>, a seduzir<sup>730</sup> e a ser seduzida<sup>731</sup>, a atender o telefone<sup>732</sup> e a mandar<sup>733</sup>, contudo, a sua principal ação prende-se com trabalhar<sup>734</sup> (figura 58). Assim, nas ações desempenhadas, salta à vista o número de respondentes (37) que associam “trabalhar” à mulher e que, face a uma certa imagem de feminilidade neste domínio profissional, valorizam no homem a “dança” (21) como atividade em destaque, como que assumindo que o trabalho num escritório se trata de uma escolha menos convencional do ponto de vista de género. A tal facto

<sup>724</sup> A6, A11, A12, A13, A18, A50, A52, A54. Apenas A39, A50, A53 destacam o facto de a protagonista de vermelho surgir descalça

<sup>725</sup> A3, A4, A5, A18, A51, A53, A64

<sup>726</sup> A3, A4, A18, A51

<sup>727</sup> A3, A4, A29

<sup>728</sup> A3, A64/ A3, A64

<sup>729</sup> A3, A5, A8, A9, A10, A12, A16, A17, A19, A22, A24, A26, A39, A45, A46, A50, A51, A55, A58, A59, A61, A62

<sup>730</sup> A2, A20, A45, A46, A48, A50, A60, A61

<sup>731</sup> A46, A48, A50, A61

<sup>732</sup> A2, A3, A4, A20, A51, A62

<sup>733</sup> A3, A12, A60

<sup>734</sup> A1, A5, A6, A7, A9, A10, A12, A13, A15, A16, A17, A19, A27, A28, A29, A33, A34, A35, A38, A43, A44, A45, A46, A47, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A61, A64

não serão alheias as apetências para “mandar” atribuídas ao homem e que corroboram a ideia de que, quando este tem uma ocupação tradicionalmente tida como feminina, mais rapidamente e de forma mais fácil ascende na carreira e ocupa lugares de chefia (Saavedra, 2010). Não responderam a este item n=5 alunos/as<sup>735</sup>.



Figura 58- Ações desempenhadas pelas protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Ao olhar dos e das respondentes, no que respeita a sentimentos, há um confronto entre a alegria/felicidade/diversão/descontração<sup>736</sup>, evidenciadas pela secretária loira e a tristeza/infelicidade<sup>737</sup> patenteadas pela morena, acrescentando a esta última o estar cansada/stressada/aborrecida<sup>738</sup>, os ciúmes<sup>739</sup> e o ser sonhadora<sup>740</sup>. À primeira associam paixão<sup>741</sup>, amor<sup>742</sup>, superioridade<sup>743</sup> e agressividade<sup>744</sup> (figura 59).

<sup>735</sup> A21, A23, A25, A30, A31

<sup>736</sup> A29, A36, A39, A44, A50, A51, A56, A57, A60, A62 / A2, A3, A4, A18, A20, A30, A31, A52 / A12, A15, A36, A47, A60 / A36, A37, A38, A39, A62

<sup>737</sup> A2, A3, A4, A5, A6, A20, A45, A46, A52, A58, A60 / A38

<sup>738</sup> A2, A14, A15, A17, A33, A38, A40, A46, A50, A52, A54 / A2, A20, A51, A60 / A2, A12, A20, A47

<sup>739</sup> A1, A5, A8, A11, A13, A17, A18, A23, A34, A35, A49, A50

<sup>740</sup> A3, A4, A43, A47, A54

<sup>741</sup> A7, A8, A21, A25, A45, A46, A50, A55, A59, A61, A64

<sup>742</sup> A7, A21, A22, A25, A27

<sup>743</sup> A9, A10, A40, A41, A42

<sup>744</sup> A24, A26, A49, A55, A59



Figura 59-Sentimentos expressos pelas protagonistas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Face às imagens projetadas no videoclipe,  $n=55^{745}$  alunos/as reconhecem que a história narrada se desenrola em espaço privado, num escritório,  $n=8^{746}$  numa empresa e  $n=10^{747}$  referem a rua como espaço público onde se inicia a narrativa. Quanto ao tempo de exposição,  $n=18^{748}$  defendem que as protagonistas surgem durante mais tempo, o mesmo número<sup>749</sup> que considera que é a gerente/loira quem mais se expõe,  $n=16^{750}$  dizem que a exposição é idêntica para ambos os sexos e  $n=7^{751}$  focam o aparecimento de uma empregada de limpeza no fim da narrativa.

#### 5.4.2. Fase 2- Compreender e analisar

À semelhança dos videoclipes anteriormente analisados, nesta fase pretendia-se analisar imagens, papéis, intenções na ação com vista à desconstrução de significados sinalizados na fase 1, despertando para as desigualdades ou papéis muito distintos de homens e mulheres na sociedade de hoje e, mais especificamente, em contexto profissional/laboral.

No quadro XXXI constam as categorias e subcategorias desta fase.

<sup>745</sup> Excetuam-se A7, A8, A18, A19, A23, A32, A35, A40, A63, A64

<sup>746</sup> A7, A8, A18, A19, A32, A35, A63, A64. A23 refere "emprego" e A40 "local de trabalho".

<sup>747</sup> A1, A5, A14, A17, A18, A21, A25, A43, A50, A58

<sup>748</sup> A28, A32, A33, A34, A44, A45, A46, A47, A48, A49, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A63, A65

<sup>749</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A11, A15, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A28, A31, A40, A54

<sup>750</sup> A29, A30, A31, A33, A35, A39, A41, A42, A50, A57, A58, A59, A60, A61, A62, A64. Nota-se contradição em A31 e A33.

<sup>751</sup> A1, A3, A4, A9, A10, A16, A45

Quadro XXXI- Descrição das categorias e subcategorias da fase 2 referentes ao videoclipe musical "Scratch my back"

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Relacionamentos entre protagonistas	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam comportamentos entre protagonistas.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s)	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam comportamentos entre protagonistas masculinos(s) e femininos(s).
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Entre protagonistas masculinos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam comportamentos entre os protagonistas.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Entre protagonistas femininos	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam comportamentos entre as protagonistas.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género observados nesses relacionamentos	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes descrevem formas de agir ou reações do e da protagonista face a determinados estímulos.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Estereótipos evidentes no videoclipe	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes descrevem ideias e crenças pré-concebidas sobre como hão de ser e comportar-se os homens e as mulheres.
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade dos protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes descrevem ideias pré-concebidas sobre os traços ou os atributos de personalidade dos protagonistas
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade das protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes descrevem ideias pré-concebidas sobre os traços ou os atributos de personalidade das protagonistas
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Estereótipos relativos às atividades profissionais dos protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes descrevem ideias pré-concebidas sobre as atividades profissionais dos protagonistas
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Estereótipos relativos às atividades profissionais das protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes descrevem ideias pré-concebidas sobre as atividades profissionais das protagonistas
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Estereótipos relativos às características físicas dos protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes descrevem ideias pré-concebidas sobre características físicas dos protagonistas
<b>Subcategoria</b>	<b>Definição</b>
Estereótipos relativos às características físicas das protagonistas	Inserem-se nesta subcategoria todas as unidades de registo em que os participantes descrevem ideias pré-concebidas sobre características físicas das protagonistas

Quando convidados/as a identificar possíveis relacionamentos entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s), os/as respondentes enumeram de cumplicidade<sup>752</sup>, de amizade<sup>753</sup>, grupal<sup>754</sup>, sexual<sup>755</sup>, profissional<sup>756</sup> e de sedução<sup>757</sup> (figura 60).

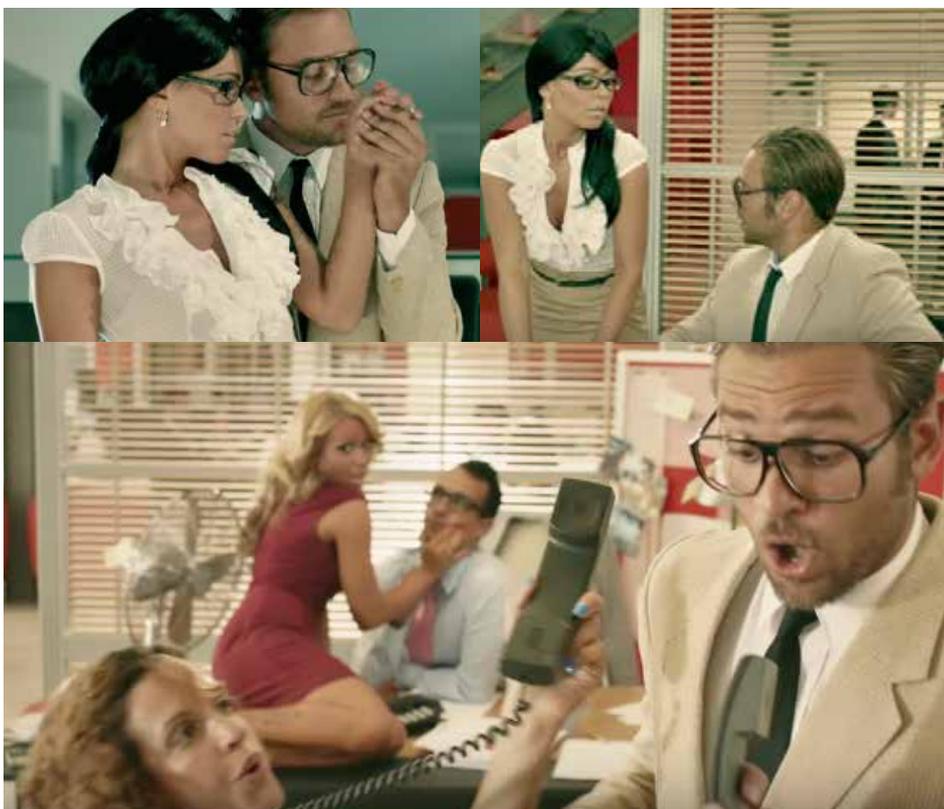


Figura 60- Relacionamentos entre protagonistas masculinos e femininos (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

Embora este aspeto não tenha sido claramente exposto pelos/as alunos e alunas, alguns comportamentos observados no videoclipe (olhares abusivos, contactos físicos não desejados- tocar, apalpar, beijar ou tentar beijar), podem ser vistos como abusivos e ser tidos como assédio sexual<sup>758</sup> e não como sedução consentida.

<sup>752</sup> A1, A3, A4, A5, A11, A18, A19, A26, A28, A29, A32, A35, A38, A39, A40, A43, A44, A45, A46, A49, A50, A51, A53, A57, A58, A60, A61

<sup>753</sup> A2, A3, A4, A5, A10, A14, A18, A21, A24, A25, A26, A27, A29, A40, A44, A57, A58

<sup>754</sup> A2, A3, A4, A9, A10, A18, A20, A36, A41, A42, A45, A50, A61, A65

<sup>755</sup> A1, A6, A13, A16, A22, A33, A34, A43, A45, A46, A49, A53, A60

<sup>756</sup> A2, A20, A43, A54, A55, A59

<sup>757</sup> A36, A37, A47, A48, A61

<sup>758</sup> Torres, Costa, Sant'Ana & Coelho (2016) definem assédio sexual como "um conjunto de comportamentos indesejados, percecionados como abusivos de natureza física, verbal ou não verbal, podendo incluir tentativas de contacto físico perturbador, pedidos de favores sexuais com o objetivo ou efeito de obter vantagens, chantagem e mesmo uso de força ou estratégias de coação da vontade da outra pessoa. Geralmente são reiterados podendo também ser únicos e de carácter explícito e ameaçador." (p.5)

Entre os protagonistas destacam-se os relacionamentos de tipo grupal<sup>759</sup>, de amizade<sup>760</sup> e de trabalho<sup>761</sup>, tendo n=3 intervenientes referido que os homens “não interagem”<sup>762</sup> e n=4 não respondem<sup>763</sup>.

Entre as protagonistas realçam-se relacionamentos grupais<sup>764</sup>, de trabalho/profissional<sup>765</sup>, de amizade<sup>766</sup>, ciúmes/inveja<sup>767</sup> e cumplicidade<sup>768</sup>. À semelhança da subcategoria anterior, há n=4 intervenientes que não respondem<sup>769</sup>.

Quando isolados/as por sexo, os e as protagonistas aparentam realizar a sua parte da tarefa grupal sem necessidade de interagir com os outros elementos. Quando ambos os sexos se relacionam, surge a ideia de cumplicidade e, de certo modo, de interação regular visando atingir objetivos comuns.

Na categoria “atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género”, destacam-se o sexismo<sup>770</sup>, uma vez que os homens mandam<sup>771</sup> e as mulheres fazem as limpezas (A19), “usam as roupas mais provocadoras” (A24), decotes<sup>772</sup> e “são menos valorizadas” (A57). Além destes aspetos, os/as alunos/as destacam a dança<sup>773</sup>, que A65 intitula de danças feministas, as carícias<sup>774</sup>, nomeadamente o facto de ele (o protagonista) tentar passar a mão no “rabinho” (A3)/“rabiósque” (A4) dela, os jogos de sedução<sup>775</sup>/ provocação<sup>776</sup> (por parte das protagonistas), como exemplos de formas de agir ou reações do e da protagonista face a determinados estímulos (figuras 61 e 62). Atente-se nas apreciações seguintes, como exemplos de opiniões marcadas por conceções de sexualidade e género:

---

<sup>759</sup> A3, A4, A5, A6, A9, A10, A13, A15, A16, A18, A19, A21, A25, A28, A32, A36, A37, A38, A41, A42, A45, A46, A49, A50, A51, A61, A65

<sup>760</sup> A1, A8, A10, A18, A21, A24, A25, A26, A27, A29, A34, A44, A45, A46, A49, A50, A61

<sup>761</sup> A3, A4, A9, A12, A16, A29, A30, A31, A36, A38, A40, A44, A47, A53, A56, A64

<sup>762</sup> A57, A58, A60

<sup>763</sup> A7, A17, A33, A52

<sup>764</sup> A6, A9, A10, A13, A15, A16, A18, A28, A32, A36, A38, A41, A42, A44, A45, A46, A51, A57, A58, A60, A65

<sup>765</sup> A9, A12, A16, A30, A31, A34, A38, A40, A47, A49, A56, A57, A58, A60, A64 / A35, A43, A54, A55, A59

<sup>766</sup> A1, A8, A10, A18, A21, A22, A24, A25, A26, A27, A33, A44, A45, A46

<sup>767</sup> A1, A3, A4, A5, A19, A38, A63 / A2, A10, A20, A26

<sup>768</sup> A5, A19, A21, A25, A36

<sup>769</sup> A7, A17, A52, A61

<sup>770</sup> A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A21, A22, A23, A24, A25, A27, A38, A40, A45, A47, A48, A50, A61

<sup>771</sup> A3, A5, A7, A14, A15, A18, A19, A27

<sup>772</sup> A1, A3, A4, A27, A36, A38, A41, A42, A45, A52, A54, A60

<sup>773</sup> A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13, A4, A16, A17, A19, A20, A21, A22, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A35, A36, A38, A39, A41, A42, A43, A46, A49, A52, A53, A54, A56, A58, A60, A61, A62, A64, A65

<sup>774</sup> A2, A3, A4, A6, A7, A9, A10, A12, A13, A16, A19, A20, A22, A28, A32, A35, A40, A44, A45, A46, A49, A52, A53, A56, A58, A64

<sup>775</sup> A36, A37, A52, A57, A60

<sup>776</sup> A3, A24, A26, A45, A46

*“As mulheres são as sedutoras, fazem o trabalho todo de papéis, os homens não fazem nada, estendem as pernas e esperam pela tarefa, fazem fotocópias. As mulheres fazem o trabalho todo e levam ainda mais” (A37)*

*“as mulheres usam roupas justas para trabalhar como secretárias. O homem ordena e observa o trabalho dos outros empregados” (A51)*

*“as mulheres andam com decotes e pernas à mostra assumindo um papel provocante” (A54).*



Figura 61- Cenas que remetem para jogos de sedução (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

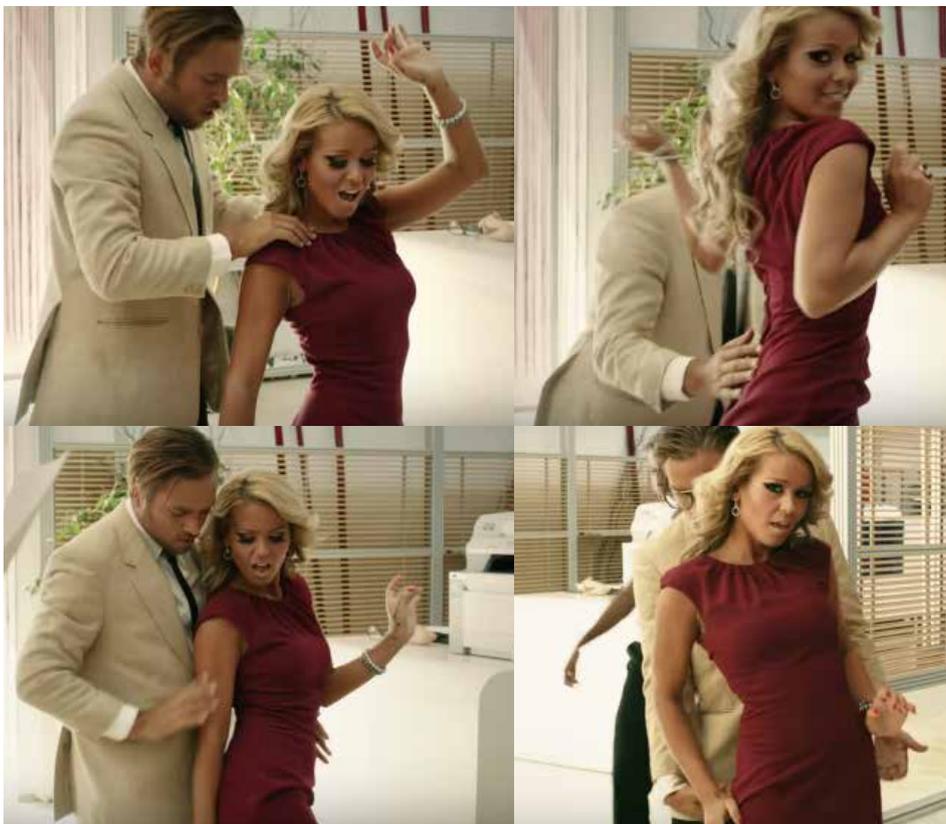


Figura 62- Atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

No que respeita a estereótipos relativos aos traços ou atributos de personalidade, nos protagonistas destacam a independência<sup>777</sup> e o mandar<sup>778</sup>. Às protagonistas imputam docilidade<sup>779</sup>, independência<sup>780</sup> à “patroa” *versus* submissão<sup>781</sup>/ dependência<sup>782</sup> e obediência/ser mandada<sup>783</sup> à secretária. Os e as adolescentes e jovens reconhecem que o protagonista exerce autoridade sobre a mulher dependente (a secretária) e que a “patroa” adota comportamentos considerados masculinos a fim de aceder “à liderança ou a posições tradicionalmente ocupadas pelos homens” (Nogueira, 2010, p.159).

Na subcategoria estereótipos relativos às atividades profissionais, os homens são reconhecidos como chefes<sup>784</sup>/ patrões<sup>785</sup>, mais instrumentais<sup>786</sup> e a quem se atribui superioridade<sup>787</sup>. Alguns/mas dos/as participantes consideram que “os homens não fazem limpezas” (A6), que “trabalham menos do que as mulheres” (A9, A10) e que “não é habitual serem secretários” (A36, A37)<sup>788</sup>. Ser empregada de escritório/secretária<sup>789</sup> ou empregada de limpeza<sup>790</sup> são profissões tidas como femininas, assumindo-se que estas ocupam cargos mais baixos<sup>791</sup> no mercado do trabalho. Ao olhar dos e das adolescentes e jovens, as mulheres “trabalham muito, fazem o trabalho mais difícil e menos interessante” (A34).

No que toca a estereótipos relativos às características físicas, os homens são descritos como musculados<sup>792</sup>, fortes<sup>793</sup>, bem constituídos<sup>794</sup> e em boa forma física<sup>795</sup>, apresentando-se bem vestidos<sup>796</sup>, bem-apresentados<sup>797</sup>, apumados<sup>798</sup> e são

---

<sup>777</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A16, A17, A18, A19, A20, A21, A23, A25, A27, A30, A31, A34, A38, A39, A41, A42, A43, A44, A45, A48, A49, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A61, A63, A64, A64

<sup>778</sup> A1, A6, A7, A8, A11, A13, A18, A34, A40, A57, A60

<sup>779</sup> A1, A3, A4, A5, A14, A15, A16, A17, A18, A19, A21, A25, A27, A30, A31, A35, A38, A41, A42, A46, A48, A49, A50, A51, A53, A54, A55, A56, A58, A59, A61, A63, A64, A65

<sup>780</sup> A2, A9, A10, A20, A25, A26, A29, A30, A31, A33, A42, A49, A52, A58, A63, A64

<sup>781</sup> A7, A8, A53, A57, A60

<sup>782</sup> A2, A20, A43, A45

<sup>783</sup> A3, A4, A53 / A8, A40, A45

<sup>784</sup> A1, A2, A5, A20, A23, A27, A37, A38, A40, A49, A53, A54, A56, A63, A64, A65

<sup>785</sup> A7, A8, A19, A48

<sup>786</sup> A43, A45, A46, A50

<sup>787</sup> A41, A42, A44, A52, A62

<sup>788</sup> Dados do INE, de 2011, indicam que 10,1% das mulheres portuguesas faziam limpezas e que 9,1% eram empregadas de escritório, algo que não acontecia com os homens, apontando quer para uma segregação transversal dos mercados de trabalho em que os homens se encontram a trabalhar em entidades empregadoras mais remunerativas, quer horizontal em que “cada posto de trabalho tem uma categoria sexual inscrita” (Ferreira, 2017, p.477).

<sup>789</sup> A2, A3, A4, A16, A18, A19, A20, A27, A33, A37, A38, A39, A40, A42, A45, A47, A49, A51, A52, A53, A54, A63, A64, A65

<sup>790</sup> A2, A16, A20, A37, A40, A57, A60

<sup>791</sup> A19, A44, A46, A52, A61, A62

<sup>792</sup> A1, A3, A4, A5, A6, A13, A27, A28, A32

<sup>793</sup> A4, A13, A16, A17, A19

<sup>794</sup> A45, A46

<sup>795</sup> A34, A35, A36

bonitos<sup>799</sup>. As protagonistas são tidas como elegantes<sup>800</sup>, sensuais<sup>801</sup>, bonitas<sup>802</sup>, femininas<sup>803</sup>, provocadoras<sup>804</sup>, magras<sup>805</sup> e jeitosas<sup>806</sup>. Assim, consideram que, mesmo em contexto laboral, a(s) mulher(es)

*“devem andar de salto alto, lábios pintados e roupa justa”* (V4A26)

*“são sempre elegantes, com formas bem definidas e acentuadas”* (V4A36)

*“com “curvas”, tentam seduzir, mostrar-se, agradar”* (V4A37)

*“tem de estar apresentável para o trabalho desde a roupa até à maquilhagem e tem de ter atributos físicos”* (V4A52).



Figura 63- Estereótipos relativos às características físicas (fonte: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe)

As imagens da figura 63 podem ter contribuído para a ratificação de alguns dos estereótipos elencados.

---

<sup>796</sup> A34, A38, A41, A42, A44, A50, A52, A53, A54

<sup>797</sup> A30, A31, A49

<sup>798</sup> A63, A64

<sup>799</sup> A2, A11, A20, A29

<sup>800</sup> A1, A3, A4, A5, A6, A11, A13, A36, A38, A48, A65

<sup>801</sup> A7, A8, A23, A29, A30, A31, A33, A44, A45, A49

<sup>802</sup> A2, A14, A16, A17, A20, A29, A51

<sup>803</sup> A45, A46, A50, A56, A58, A61

<sup>804</sup> A9, A10, A54, A61

<sup>805</sup> A22, A45, A46

<sup>806</sup> A63, A64

### 5.4.3. Fase 3- Interpretar e avaliar

Nesta fase que se orientava para a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas imagens, letra e música, importava que se ganhasse consciência dos estereótipos que se produzem por razão de sexo e género associados às profissões e que se ativasse o juízo crítico intencional, dando voz e palavra às suas próprias interpretações sobre a realidade que se estava a analisar e avaliar.

No quadro XXXII constam as categorias desta fase.

Quadro XXXII- Descrição das categorias da fase 3 referentes ao videoclipe musical

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Relação do videoclipe com situações do quotidiano	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes referem manifestamente se a o videoclipe retrata situações do quotidiano, descrevem situações vivenciadas e estabelecem relação com o visionado.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Desigual visibilidade e participação dos protagonistas de ambos os sexos	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes referem manifestamente se as imagens influenciam ou não as suas ações ou comportamentos sexuais.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Palavras-chave na estrofe e no refrão da música	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes indicam as palavras relevantes.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Mensagem veiculada pela letra	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes atribuem manifestamente um significado à letra.
<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Emoções, sentimentos, ideias que a música lhe provoca	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes relatam manifestamente emoções, sentimentos e/ou ideias sobre a sua perceção da música.

Quando chamados/as a refletir acerca da relação do videoclipe com situações do quotidiano apenas n=11<sup>807</sup> participantes referiram que este videoclipe não corresponde à realidade atual vivenciada em contexto laboral, por um lado porque não se dança nem se canta num escritório, por outro “porque hoje em dia se o chefe quer que a empresa funcione tem que ser o 1º a dar o exemplo e trabalhar” (A64). Há, ainda, quem considere que

*“não, este videoclipe não retrata uma situação do quotidiano, porque num escritório “normal” não é suposto esta festividade que vemos no videoclipe, todo este ambiente de festa, de preguiça e de boicotar o*

<sup>807</sup> A9, A10, A11, A16, A24, A26, A27, A36, A37, A46, A64

*trabalho dos outros, mas sim um ambiente de trabalho, de concentração nas tarefas a desempenhar, embora o trabalho de secretário seja muitas vezes interpretado como vimos no videoclipe” (V4A36)*

Há duas alunas (A8 e A9) que alegam não saber estabelecer relação entre o videoclipe e o quotidiano laboral por nunca terem trabalhado.

Todavia, a grande maioria de participantes respondeu afirmativamente<sup>808</sup> por considerar que continua a haver tarefas para mulheres e para homens, cabendo-lhes a elas trabalho administrativo<sup>809</sup> (empregada de escritório) ou não qualificado<sup>810</sup> (trabalho de limpeza), prevalecendo “a ideia de a mulher ter de ocupar uma posição profissional inferior” (A44), “ela trabalha muito e até fica depois da hora, pois talvez queira ser reconhecida por ser trabalhadora” (A51) e a de que “(o)s homens são os chefes, mandriões e preguiçosos e as secretárias são sempre mulheres bem vestidas, provocantes e de saltos altos” (A54).

As opiniões seguintes são, de alguma forma, reveladoras da influência dos processos de socialização na moldagem dos papéis de género, sobretudo em contexto profissional:

*“Mostra como de facto existe o estereótipo de que apenas os homens desempenham posições de poder, enquanto as mulheres fazem todo o trabalho por trás” (V4A53)*

*“os “reprimidos” têm tendência a sonhar” (V4A55)*

*“este videoclipe retrata em certos casos uma situação do quotidiano, porque acredito que ainda existam casos em que os homens ficam a ver sabendo que as mulheres podem fazer o seu trabalho” (V4A57)*

*“retrata um dia de trabalho no escritório em que só as mulheres trabalham e fazem determinadas tarefas, mas hoje em dia isso tende acontecer cada vez mais” (V4A60)*

---

<sup>808</sup> A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A12, A13, A14, A15, A17, A18, A19, A20, A21, A22, A25, A28, A29, A30, A31, A32, A33, A34, A35, A38, A39, A40, A41, A42, A43, A44, A45, A47, A48, A49, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A56, A58, A59, A60, A61, A63, A65

<sup>809</sup> De acordo com a Classificação Portuguesa de Profissões (2010), as tarefas e funções do empregado de escritório em geral consistem, particularmente, em: registar, preparar, ordenar, classificar e arquivar informação; ordenar, abrir e enviar correio, fotocopiar e enviar documentos por fax e correio eletrónico; preparar relatórios e correspondência de rotina; responder a inquéritos telefónicos ou eletrónicos e reenviá-los; verificar valores, preparar faturas e registar termos das transações

financeiras; transcrever informação para computadores, rever e corrigir cópias.” (p.251)

<sup>810</sup> Na Classificação Portuguesa de Profissões (2010), é referido, para trabalhadores não qualificados que “(c)ompreende as tarefas e funções das profissões não qualificadas, com especial incidência na execução de tarefas simples e de rotina, para as quais pode ser necessário utilizar máquinas-ferramentas portáteis e considerável esforço físico.” (p.417). As tarefas a desempenhar por trabalhadores de limpeza incluem, entre outras: limpar e arrumar, encerrar, esvaziar cestos, substituir ou repor produtos de instalações sanitárias, lavar superfícies (chão, vidros, janelas) (p.418).

*“retrata a vida de funcionários (normas) de escritório que querem subir na carreira e a razão para o quererem” (V4A62)*

Questionados sobre a desigual visibilidade e participação dos protagonistas de ambos os sexos promovidas pelo videoclipe, entre os e as adolescentes e jovens prevalece a ideia de que “os homens se acham melhores”<sup>811</sup>, a de que “mandam nas mulheres”<sup>812</sup>, bem como a de que havendo tarefas específicas para cada um dos sexos, “às mulheres são atribuídos papéis de menor importância” (A36), eles não “atendem telefones”<sup>813</sup> “nem fazem limpezas”<sup>814</sup>. Aos homens associam superioridade e capacidade de liderança, às mulheres capacidades de trabalho e obediência; eles sobressaem pela apetência para mandar, elas pelas roupas que usam (quadro XXXIII).

No quadro XXXIII constam as unidades de registo que, de acordo com o ponto de vista dos/as participantes, relacionam as situações retratadas com o quotidiano.

Quadro XXXIII- Unidades de registo que ilustram a relação do videoclipe “Scratch my back” com situações do quotidiano

<b>Categoria:</b> Relação do videoclipe com situações do quotidiano
<b>Unidades de registo</b>
“Os homens acham-se melhores que as mulheres, porque mandam nelas e acham que elas trabalham. Elas têm os cargos menos importantes, como a empregada das limpezas.” V4A1
“(…) as mulheres têm que trabalhar enquanto os homens ficam a mandar e têm cargos muito inferiores(…)” V4A2
“Os homens acham-se melhores que as mulheres porque mandam nelas (…)” V4A3
“Os homens acham-se melhores que as mulheres” V4A4
“Os homens é que mandam e mulheres trabalham” V4A5
“Ambos querem ser patrões e a empregada de limpeza não vai toda sexy (…)” V4A6
“A tarefa de limpeza é dada a uma mulher, a secretária morena traz trabalhos de casa e fica até mais tarde no escritório. O homem recusa-se a atender os telefones” V4A7
“A tarefa de limpar é dada a uma mulher. A secretária morena traz trabalho de casa e fica até mais tarde no escritório. O homem recusa-se a atender telefones.” V4A8
“(…)as mulheres são mais trabalhadoras, usam decotes provocantes, mas os homens são menos trabalhadores e usam fatos. E a limpeza é feita por uma mulher que não usa roupas provocantes, mas sim básicas.” V4A9
“(…) mesmo que as mulheres se esforcem muito os homens vão sempre ter aquele ar superior e a limpeza é feita por uma mulher. V4A10
“ambos querem ser patrões” V4A11
“a maneira de vestir, a maneira de como os homens rejeitam o trabalho enquanto as mulheres trabalham mais” V4A12
“as mulheres trabalham mais que os homens e estes só querem que elas trabalhem para eles” V4A13
“mostra que o homem manda sempre” V4A14
“não promove” V4A15
“os homens mandam sempre nas mulheres tendo estas um cargo menor” V4A16
“os homens mandam e as mulheres têm que obedecer” V4A17
“(…) são os homens que mandam” V4A18

<sup>811</sup> A1, A3, A4

<sup>812</sup> A1, A3, A5, A16, A17, A18, A26, A42, A56

<sup>813</sup> A7, A8

<sup>814</sup> A7, A9, A10, A26, A27, A36, A46, A57, A62

---

“as mulheres têm um emprego mais “baixo” e os homens mais “alto”” V4A19

“as mulheres têm que trabalhar enquanto os homens ficam a mandar (...) Os homens acham que elas são inferiores a eles.” V4A20

“maioria dos empregados são mulheres” V4A21

“a mulher está no controlo” V4A22

V4A23- NR

“trabalharem em conjunto” V4A24

“maioria dos empregados são mulheres” V4A25

“(…) os homens é que mandam não fazem nada e as mulheres têm de obedecer apesar de não ser assim na vida real. A limpeza é feita por uma mulher.” V4A26

“(…) há homens e mulheres no mesmo espaço, mas as mulheres estão a trabalhar e os homens nem sempre. A limpeza é feita por uma mulher.” V4A27

“pelo fato de haver duas protagonistas e apenas um do sexo masculino” V4A28

“Os homens estão sempre a dançar e distraídos sem fazer nada enquanto que a secretária está sempre a trabalhar o que faz com que até apareça menos vezes” V4A29

“Promove a desigualdade retratando o homem preguiçoso, que não precisa de fazer nada porque a mulher o faz. Como se o homem fosse o “rei” e a mulher a trabalhadora.” V4A30

“No facto de só se ver a mulher a trabalhar” V4A31

“sendo o elenco principal composto por duas protagonistas do sexo feminino e apenas um protagonista do sexo masculino” V4A32

“o homem aproveita a sua figura sensual e autoritária para manipular a secretária insegura e trabalhadora. Os homens aproveitam-se da boa vontade das mulheres (submissas)” V4A33

(…) podemos ver que os homens conseguem mentir com mais facilidade que as mulheres.” V4A34

V4A35- NR

“Verifica-se que às mulheres são atribuídos papéis de menor importância, em contexto social, comprovada pela secretária que carrega um maço de documentos de trabalho na mão ou pela mulher que faz limpezas no final do videoclipe. Aos homens nunca se vê no videoclipe a atribuição desses papéis.” V4A36

“Demonstra que as mulheres é que têm que se esforçar para agradar, quando são submissas, levam o trabalho todo, mas quando querem se destacar, tem imensa gente à volta” V4A37

“O homem manda, logo promove a desigualdade entre sexos” V4A38

“A mulher destaca-se, no entanto, por vezes não é pelos melhores motivos. Tanto se assume determinada (Aurea) ou como uma pessoa frágil e pouco destacada (empregada de limpeza)” V4A39

“Porque as mulheres são sempre submetidas ao pior trabalho.” V4A40

“Pela maneira como interpretam o papel do homem e da mulher na sociedade” V4A41

“A empregada aparece mesmo no fim do videoclipe, destacam-se 4 pessoas, 2 homens e duas mulheres. Os homens mandam e as mulheres obedecem, mas a certa altura ela tenta inverter os papéis” V4A42

“Os homens são aqueles que “fazem o que querem” (...). As mulheres, como a secretária de óculos, estão destinadas a trabalhar, a fazer o trabalho dos homens” V4A43

“a nível profissional, as mulheres são mais discriminadas” V4A44

“Trabalhos realizados pelas mulheres diferentes dos realizados pelos homens, mais uma vez são elas que expõem mais o corpo. No final aparece uma empregada da limpeza, mulher, de batinha, associa-se às mulheres” V4A45

“No tipo de trabalho que cada um faz, na roupa que usa” V4A46

“As mulheres estão a trabalhar para os homens, enquanto que os homens estão a trabalhar para a empresa” V4A47

“Aparecem mais as protagonistas femininas” V4A48

“Vê-se a protagonista a trabalhar arduamente, ficando até mais tarde em relação aos outros, enquanto que os homens têm uma atitude relaxada, de superioridade” V4A49

“Há duas protagonistas femininas e os trabalhadores de escritório são maioritariamente mulheres” V4A50

“(…) as mulheres trabalham e o homem dá a ideia que está num posto superior, porque não trabalha antes ordena e observa os outros trabalhadores” V4A51

“(…) a mulher é a que fica com todo o trabalho e no entanto não tem visibilidade nenhuma perante os outros, é apenas uma secretária. Por outro lado, o homem apesar de ter uma “boa vida” e não fazer nada (apenas mandar) ele tem notoriedade por ser o chefe” V4A52

“As personagens masculinas são mais frequentes e ocupam posições superiores. Enquanto as mulheres parecem ter apenas um papel decorativo. Ainda o facto de a “submissa” aparecer predominantemente sozinha” V4A53

“O facto de os homens serem os chefes das empresas e mandarem e ignorarem o trabalho e as mulheres trabalharem muito e terem papéis inferiores dentro das empresas mostra-nos a desigualdade entre ambos os sexos no campo profissional” V4A54

“As mulheres ocupam posições hierarquicamente inferiores às dos homens e só não é assim no sonho” V4A55

“as mulheres trabalham e os homens descansam e mandam fazer” V4A56

“(…) enquanto os homens estão a ouvir música e de pés em cima da mesa as mulheres trabalham para eles

---

---

e a empregada de limpeza também é do sexo feminino” V4A57  
 “pois, na mulher, ela está vestida com roupa justa e saltos, no fundo o vestuário é diferente, promovendo a desigualdade que existe entre os homens e as mulheres” V4A58  
 “os homens do videoclipe não fazem nada e deixam o trabalho para as mulheres” V4A59  
 “demonstra que são as mulheres a fazer todos os trabalhos enquanto que os homens relaxam na sua secretária” V4A60  
 “os homens aparecem retratados como preguiçosos e as mulheres como trabalhadoras” V4A61  
 “a empregada de limpeza (que está pior vestida) é do sexo feminino” V4A62  
 “existem 2 protagonistas femininos e um masculino” V4A63  
 “porque os que têm o trabalho árduo são sempre as mulheres” V4A64  
 “a protagonista feminina trabalha arduamente enquanto que o protagonista não faz nada” V4A65

---

No quadro XXXIV apresentam-se as unidades de registo relativas às palavras que os e as jovens consideraram mais significativas na letra da música.

Quadro XXXIV- Unidades de registo que ilustram as palavras-chave na estrofe e no refrão da música

<b>Categoria: Palavras-chave na estrofe e no refrão da música</b>
<b>Unidades de registo</b>
(...) homem honesto <sup>815</sup>
(...) trabalhar e lutar <sup>816</sup> (...) alcançar um lugar <sup>817</sup> (...)na primeira linha <sup>818</sup>
(...) preocupar <sup>819</sup> (...) pensar nos teus objetivos de vida <sup>820</sup>
(...) alguém para fazer o trabalho sujo <sup>821</sup> enquanto esticas as pernas <sup>822</sup>
(...) és muito esperto <sup>823</sup>
(...) muito mais inteligente <sup>824</sup>
(...) desperdiçar o teu tempo a trabalhar <sup>825</sup>
(...) é tão fácil mentir? <sup>826</sup>
Então tu dizes, coça-me as costas <sup>827</sup>
(...)

---

Da análise das escolhas feitas (quadro XXXIV), sobressai a desigualdade de responsabilidades no domínio laboral norteadas pela não necessidade de os homens se empenharem no cumprimento das tarefas que lhe competem ou para alcançar os objetivos de vida, pois têm alguém (do sexo feminino) que faz o trabalho de ambos. Note-se, contudo, que não responderam a esta questão 23 participantes<sup>828</sup>.

<sup>815</sup> A1, A3, A4, A5, A9, A10, A13, A16, A21, A22, A25, A26, A27, A28, A30, A32, A38, A41, A45, A46, A48, A52, A53, A56, A57, A60

<sup>816</sup> A10, A30, A31, A41, A44, A47

<sup>817</sup> A1, A3, A4, A5, A9, A10, A16, A21, A25, A28, A30, A41, A47

<sup>818</sup> A1, A3, A4, A5, A9, A13, A16, A21, A25, A27, A30, A41, A52, A54, A56, A60

<sup>819</sup> A1, A3, A4, A5, A10, A21, A30, A31, A34, A38

<sup>820</sup> A1, A3, A4, A5, A9, A10, A13, A16, A21, A27, A28, A38, A41, A44, A52, A54, A60

<sup>821</sup> A1, A3, A4, A5, A9, A10, A16, A21, A22, A28, A30, A31, A32, A34, A35, A38, A42, A47, A52, A53, A57, A62

<sup>822</sup> A1, A3, A4, A5, A9, A10, A16, A21, A22, A25, A31, A32, A35, A38, A42, A47, A57, A61, A62

<sup>823</sup> A1, A3, A4, A5, A9, A10, A11, A13, A16, A22, A26, A28, A30, A31, A34, A35, A38, A52

<sup>824</sup> A1, A3, A4, A5, A9, A10, A13, A16, A28, A30, A31, A34, A38, A45, A46, A47, A48, A52, A54

<sup>825</sup> A1, A3, A5, A9, A13, A16, A21, A22, A28, A30, A31, A38, A39, A41, A47, A50, A57, A60, A61

<sup>826</sup> A1, A3, A5, A9, A16, A22, A26, A28, A30, A31, A32, A34, A38, A41, A46, A47, A57, A60, A61

<sup>827</sup> A1, A3, A4, A5, A6, A9, A10, A13, A14, A16, A21, A22, A25, A26, A28, A29, A30, A31, A38, A39, A41, A42, A44, A45, A46, A47, A52, A53, A54, A56, A59

<sup>828</sup> A2, A7, A8, A12, A15, A17, A18, A19, A20, A23, A24, A33, A36, A37, A40, A43, A49, A51, A55, A58, A63, A64, A65

Analisadas as respostas relativamente à mensagem veiculada pela letra da música, mais uma vez estas remetem para a ideia de que os homens, tidos como espertos e inteligentes<sup>829</sup>, estabelecem relações úteis (aproveitando-se das mulheres<sup>830</sup>) para alcançar as suas metas, não tendo necessidade de se preocupar em atingir os objetivos de vida/trabalho:

*“(...) ‘os ‘espertos’ e ‘inteligentes’ não precisam de desperdiçar o tempo a trabalhar, pois há quem ‘faça o trabalho sujo’ por eles.” (V4A45)*

*“(...) descreve a forma como o homem vê a mulher na sociedade. Para quê cansar-se e esforçar-se para trabalhar, se tem a mulher para fazer tudo que ele quer?” (V4A49)*

*“Para quê esforçar-nos se há alguém que pode fazer o trabalho por nós, sendo que nós ficamos com os louros. Quem tem poder tem o trabalho feito por elas.” (V4A53)*

*“(...) há um homem inteligente que é o chefe e não faz nada, porque tem pessoas que fazem o trabalho por ele, até lhe coçam as costas. Isto não são características de alguém honesto. O chefe deixou de ter objetivos na vida porque já tem um bom “lugar” na sociedade.” (V4A54)*

*“(...) pretende mostrar que o homem referido na letra da música não é justo/honesto e que se aproveita de alguém para fazer os seus trabalhos.” (V4A62)*

Focados/as na música em si (melodia, harmonia, ritmo, altura, timbre, intensidade e duração), admitem que esta lhes transmite alegria<sup>831</sup>, uma certa calma<sup>832</sup>, divertimento<sup>833</sup> e felicidade<sup>834</sup>. Atente-se, ainda, noutro tipo de interpretações de cariz mais pessoal:

*“Eu sinto que esta música me provoca relaxamento, mas também um abre-olhos de que tenho de lutar pelos meus objetivos, mas nunca parar de me divertir também.” (V4A12)*

*“o ritmo da música dá a ideia de ‘passos’, do ‘percorrer etapas’ para se alcançar um objetivo. Há momentos de maior intensidade que despertam uma certa revolta.” (V4A43)*

---

<sup>829</sup> A7, A33, A43, A45, A54

<sup>830</sup> A7, A12, A33, A35, A37, A44, A48, A62, A64

<sup>831</sup> A1, A3, A5, A10, A13, A14, A15, A17, A23, A27, A28, A30, A31, A34, A36, A39, A47, A48, A50, A53, A56, A57, A58, A62, A63

<sup>832</sup> A28, A30, A32, A44, A56, A51, A59, A60, A61, A64

<sup>833</sup> A9, A12, A13, A21, A25, A31, A34, A35

<sup>834</sup> A6, A9, A11, A13, A31, A45, A61

*“ao princípio transmite uma ideia de calma e de ‘normalidade’ e em seguida transmite uma ideia mais agitada, de ‘revolução’ positiva.” (V4A44)*

*“um final melancólico, mas um beat animado ao longo da música que dá vontade de dançar.” (V4A53)*

#### 5.4.4. Fase 4- Transformar

À semelhança dos videoclipes anteriores, esta fase orientava-se para a elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas para que não sejam discriminatórias por razão de orientação sexual e/ou da identidade ou expressão de género e que tendam a esbater estereótipos relacionadas com papéis de género em contexto laboral/profissional.

No quadro XXXV constam a categoria desta fase.

Quadro XXXV- Descrição da categoria da fase 4 referentes ao videoclipe musical “Scratch my back”

<b>Categoria</b>	<b>Definição</b>
Promoção da igualdade de género no contexto profissional	Inserem-se nesta categoria todas as unidades de registo em que os participantes descrevem manifestamente outras perceções promotoras da igual visibilidade ou participação de ambos os sexos no contexto profissional.

No quadro XXXVI constam as unidades de registo que ilustram as sugestões de reformulação propostas pelos/as participantes.

Quadro XXXVI- Unidades de registo que ilustram as propostas de reformulação do videoclipe com vista à promoção da igualdade de género em contexto laboral/profissional

<b>Categoria:</b> Promoção da igualdade de género no contexto profissional
<b>Unidades de registo</b>
“Os homens não se aproveitariam das mulheres. Poria um homem a fazer as limpezas.” V4A1
“Punha cargos melhores às mulheres e os homens a trabalhar mais. Promovendo assim a igualdade entre homens e mulheres V4A2
“Pôr os homens a não se aproveitarem das mulheres. Pôr um homem a fazer as limpezas” V4A3
V4A4- NR
“Não punha os homens a aproveitarem-se das mulheres. Punha um homem a fazer limpezas.” V4A5
“Mudava as imagens” V4A6
“Diria que os homens tinham que trabalhar em vez de estarem sentados sem fazer nada” V4A7
“Pôr os homens a ajudar as mulheres a trabalhar e ver também homens a limpar” V4A8
“Eu transformaria de maneira a que os homens trabalhassem tanto como as mulheres, que fosse um homem e uma mulher a fazer a limpeza. Assim a igualdade de género ficava mais equilibrada” V4A9-
“Eu acho que a música está bem associada ao videoclip e eu não mudaria nada” V4A10
“As imagens” V4A11
“A rapariga revolta-se com os homens e metê-los a trabalhar e até mesmo fazer as limpezas.” V4A12
“Os homens e as mulheres trabalhavam da mesma maneira, ao mesmo nível.” V4A13
“Não mudava nada” V4A14
“O videoclipe está bem assim” V4A15
“Serem todos iguais” V4A16
“Os homens também iriam trabalhar de igual forma” V4A17
“Punha em primeiro lugar a morena a mandar nos funcionários” V4A18
“Promovia a igualdade no emprego” V4A19

---

“Punha cargos melhores às mulheres e os homens a trabalhar mais, promovendo assim a igualdade entre homens e mulheres” V4A20

“A empregada de limpeza podia ser um homem e podia ter menos roupa” V4A21

“nenhuma” V4A22

“ninguém dança num escritório, homens e mulheres deviam aparecer a trabalhar” V4A23

V4A24- eu não reformulava

“Em vez de os gajos andarem com muita roupa andavam com menos roupa” V4A25

“Eu acho que assim está muito bem, mas talvez colocasse um homem e uma mulher a fazer limpezas” V4A26

“menos personagens a fazerem as mesmas tarefas quer no escritório e na limpeza” V4A27

“A mulher ingénua cansa-se de ser “burrinha” e deixa de fazer o trabalho dos outros, concentrando-se no seu, obrigando a que os que não trabalham passem a trabalhar, isto se quisessem evoluir profissionalmente” V4A28

“Deveria haver um homem também aplicado, ela deveria ter roupas menos provocativas ou então deveria ir dançar com os outros.” V4A29

“Punha o homem a trabalhar tanto como a mulher no escritório, a fazerem a mesma coisa.” V4A30

“Alterar os papéis deles ou metê-los todos a não trabalhar.” V4A31

“Que a rapariga de cabelo preto, no fim, descobrisse que o homem a estava a usar e fizesse com que ele aprendesse a “lição” e trabalhar por ele próprio e não pelos outros.” V4A32

“Mudava a posição do homem pela mulher, uma vez que o contrário muitas vezes também acontece, fixando as duas situações no mesmo videoclipe.” V4A33

“Nem todas as secretárias se vestem desta forma e nem todos os executivos são preguiçosos.” V4A34

“Demonstrando a igualdade, ao usar um vestuário mais discreto para todas as personagens e colocando a exercer, de igual forma, o trabalho que lhes foi destinado.” V4A35

“Para promover a igualdade de género no contexto profissional, colocaria um homem a fazer limpezas tal como a mulher que aparece no final do videoclipe, como forma de mostrar que este não é apenas um trabalho só de mulheres.” V4A36

“não sei o que se pode mudar, este vídeo tem que ser levado com uma brincadeira, uma imagem irónica, não se pode mudar nada para que se tenha a mesma mensagem, para isso tinha que se mudar a música e a história toda.” V4A37

“O homem e a mulher deveriam ter o mesmo papel. Tanto um como o outro pode mandar. No entanto, o videoclipe mostra bem a realidade.” V4A38

“A música adequa-se à letra” V4A39

“As pessoas de trabalho se darem bem e não haver classes.” V4A40

“Para mim este videoclipe e esta letra enquadram-se bem” V4A41

“o videoclipe é adequado à história que é contada.” V4A42

V4A43- NR

“O videoclipe teria de mostrar igualdade em termos profissionais em relação aos dois sexos.” V4A44

Homens sentados às secretárias, a realizar os mesmos trabalhos que as mulheres.” V4A45

“Dava-lhes o mesmo trabalho e funções, não lhes vestia roupas justas” V4A46

“Poderia ser contada a história de um escritório onde todos trabalhassem o mesmo e onde as mulheres ocupassem o mesmo emprego que os homens.” V4A47

“Não apareceriam só mulheres a trabalhar tanto.” V4A48

“Meteria a mulher numa posição igualmente superior para reforçar a igualdade” V4A49

“Uma competição justa pelo lugar de chefe, chefe esse que trabalharia em cooperação com os empregados.” V4A50

“A letra poderia ser diferente, pois fala apenas de um indivíduo masculino. O videoclipe mostraria homens e mulheres a fazerem o mesmo tipo de tarefa para assim promover a igualdade de género no contexto profissional” V4A51

“Poderia ser contada a história de um secretário de escritório em vez da típica mulher e de um chefe do sexo feminino invés do típico homem. Assim era um videoclipe sem as típicas ideias pré-concebidas (estereótipos).” V4A52

“Haver de igual forma papéis de poder desempenhados por ambos os sexos tal como nos papéis mais pequenos. Talvez em vez de uma empregada de limpeza, um empregado de limpeza, uma chefe feminina também a controlar e um secretário a auxiliar” V4A53

“Eu apresentava um casal heterossexual como sendo os chefes da empresa. Os empregados seriam de ambos os sexos e vestiam-se como quisessem e se sentissem confortáveis. Tirava os saltos altos às mulheres e as roupas justas e com decotes, pois não acredito que se sintam confortáveis assim.” V4A54

“No escritório os cargos deviam ser ocupados por qualquer um, independentemente do sexo.” V4A55

“os homens trabalham o mesmo que as mulheres e vice-versa.” V4A56

“os homens teriam o mesmo trabalho que as mulheres.” V4A57

“os homens e as mulheres a fazerem o mesmo trabalho, promovendo a igualdade.” V4A58

“mostrar um escritório onde os homens trabalham tanto como as mulheres e as mulheres ocupem cargos tão altos como os homens.” V4A59

---

---

“um emprego em que mulheres e homens façam as mesmas tarefas e trabalhem igualmente.” V4A60  
“Num escritório, uma competição pelo lugar de chefe entre duas pessoas (independentemente do sexo) onde a trabalhadora conhece o lugar e a outra não.” V4A61  
“Creio que o videoclipe se adapta à letra da música e à sua melodia, pelo que não alteraria nada (...)” V4A62  
“Tentava mostrar a igualdade de géneros no trabalho tanto no videoclipe, como na letra.” V4A63  
“Para mim está bonito!” V4A64  
“metia a mulher numa posição superior, para reforçar a igualdade.” V4A65

---

Da análise do quadro XXXVI constata-se que as propostas de reformulação apontam para igual participação de homens e mulheres no mercado de trabalho<sup>835</sup>, desconstrução da ideia de profissões tendencialmente femininas e tendencialmente masculinas<sup>836</sup> e lugares de chefia ocupados por elementos de ambos os sexos<sup>837</sup>. Dois/duas participantes não responderam e n=9 consideram não haver motivo para reformulação do videoclipe, pois

*“não sei o que se pode mudar, este vídeo tem que ser levado com uma brincadeira, uma imagem irónica, não se pode mudar nada para que se tenha a mesma mensagem, para isso tinha que se mudar a música e a história toda.” V4A37*

Por outro lado, como nos diz Santrock (1998 in Vieira et al., 2017) os estereótipos estão, “com frequência, de tal maneira consolidados nos esquemas mentais das pessoas, que a sua propensão a alterações é reduzida, mesmo na presença de informação contrária” (p.35).

#### **5.4.5. O que 66 olhares disseram sobre “Scratch my back”**

O videoclipe “Scratch my back”, parece contar uma história com início, meio e fim, (apresentação, desenvolvimento e desfecho) relativa ao quotidiano laboral num escritório/empresa e que, apesar de se tratar de uma encenação, é uma narrativa que assenta em papéis do feminino e do masculino.

Numa primeira abordagem à história narrada, surge uma mulher, morena, alta, elegante, com formas do corpo bem definidas, olhos castanhos, brilhantes, grandes e maquilhados, cabelos negros, lábios e unhas pintados de vermelho, com uma saia justa, curta, beije, blusa branca com folhos e decote pronunciado, cinto negro, óculos, saltos altos, brincos e pulseiras em ambos os braços e

---

<sup>835</sup> A2, A3, A5, A8, A9, A12, A13, A16, A17, A18, A19, A20, A27, A28, A29, A30, A31, A32, A35, A38, A40, A44, A45, A46, A47, A48, A53, A54, A55, A56, A57, A58, A59, A60, A63

<sup>836</sup> A1, A3, A5, A8, A9, A12, A21, A26, A27, A36, A46, A51, A52, A53, A54, A56, A57, A58, A60

<sup>837</sup> A2, A18, A20, A33, A47, A49, A50, A51, A52, A53, A54, A55, A59, A61, A65

carregada de dossiês, dirigindo-se para o seu local de trabalho. Entretanto, surge o que aparenta ser um escritório, com várias pessoas a trabalhar e no qual se destaca um homem alto, loiro, com barba, elegante, vestido com um fato completo (que se crê ser indicativo de elevado estatuto social), calças escuras e casaco de cor clara e gravata escura, expetante, aparentando ansiar pela chegada da suposta colega.

O enredo continua com a aparição de uma nova personagem, loira, com um vestido vermelho, acima do joelho, olhos e lábios maquilhados, unhas pintadas de vermelho e descalça.

No decurso do videoclipe depreende-se que os e as protagonistas que não ocupam posições de destaque na narrativa tratam da correspondência, gerem a agenda de quem secretariam, mantêm organizados os sistemas de arquivo, operam equipamentos de escritório, atendem telefones, etc. Quanto ao e às protagonistas principais, o discurso veiculado aponta para assimetrias nas relações de poder e posições ocupadas. Assim, a secretária apelidada de morena é retratada como calma, resignada, obediente, submissa, sensível e organizada, a que leva trabalho para casa, que fica até mais tarde no escritório e que, aparentemente, faz o trabalho dela e o do colega. A secretária loira, conotada como impetuosa, flexível, desorganizada e irreverente, aparentemente “boicota” toda a função de apoio de secretariado e assume-se como executiva (alguém que chefia). O protagonista principal (o secretário loiro) ouve música, surge com pés sobre a secretária e “fones” nos ouvidos, enquanto os e as colegas trabalham, e assume como aspirante a executivo/chefe.

À medida que a história se desenrola parece existir uma sintonia entre as imagens e a letra da música, entre o conteúdo das palavras e a voz de quem canta, apontando para uma certa ideia de segregação sexual no mundo do trabalho. Atente-se nos versos da letra e nos aspetos anteriormente mencionados relativamente à postura adotada pelo principal protagonista:

“Who knows if you'll work and fight to reach the frontline seat?  
But right now you don't need to care or think about your life goals  
You find someone to do the dirty job while you stretch your legs  
'Cause you're so much clever

You're so much smarter  
Why waste your time on working  
If it's so easy to lie?"

Na figura 64, a secretária em marcha descendente (re)lembra a segregação vertical a que esta parece estar sujeita, ou seja, leva-nos a pensar que a sua trajetória se faz em sentido oposto ao topo de uma hierarquia dominada por homens.



Figura 64- Analogia entre as imagens visionadas e o 'teto de vidro' que impede as mulheres de acedem aos lugares de topo das organizações (fontes: print da investigadora/formadora de passagens do videoclipe e Coelho (2017, p.443)).

Para assinalar o desfecho da narrativa surge a secretária morena, sonhadora, cuja postura nos remete para alguém que idealiza algo de difícil alcance e cujo devaneio é interrompido pela empregada de limpeza.

Em suma, "Scratch my back" mostra uma história, marcada pela ideia de inferioridade ou de superioridade de um ou de outro sexo, de papéis estereotipados dos homens e das mulheres e de desigualdade evidentes nas tarefas, papéis, posturas e comportamentos das personagens. Note-se:

- A ênfase nas personagens loiras, dando a entender que estas exercem maior fascínio nos elementos do outro sexo e nos respetivos sorrisos que se crê tornarem-nas mais atraentes.

- A referência à barba, por parte dos e das participantes, que funciona como indicador visual claro de masculinidade, de maturidade, de dominância social e

agressividade (Oldemeadow & Dixson, 2016), podendo contribuir para atrair as mulheres (Dixson & Brooks, 2013).

- A postura ereta adotada pelos homens, as costas direitas e o seu agir assertivo, como símbolos de masculinidade (Natt & Carrieri, 2016) e liderança.

- O uso de roupas de cor escura, por parte de alguns homens, de modo a aumentar a altura corporal percebida, pois, homens mais altos são considerados protetores.

- As mulheres maquilham os olhos, aumentando-os, algo que atrai os homens e lhes suscita pensamentos protetores; usam saltos altos (que realçam a silhueta), roupas justas (destacando a zona pélvica), decotes pronunciados (chamam a atenção para as mamas e estimulam os homens) e batom vermelho (considerado atraente e sensual pelo sexo oposto) e enlaçam as pernas (revelador de insegurança) (A.Pease & B.Pease, 2012).

- O olhar íntimo (predador) do protagonista masculino perante as protagonistas femininas que, aparentemente, se vestem para agradar. É o homem que pega na mulher para a colocar sobre a mesa, atitude tida como sexista e associada a força (traço de masculinidade).

- A importância dada à dança enquanto comportamento que permite um contacto próximo masculino-feminino e que conduz ao cortejar, desperta emoções e chama a atenção para a sexualidade (Pellegrin, 2007). A dança, constitui-se como meio de reprodução de desigualdades de género, na medida em que há um uso diferenciado do corpo, por parte de homens e mulheres (Andreoli, 2010).

- Os cenários, as roupas usadas e a ação corporal remetem para “uma visão romântica da sexualidade heteronormativa” (Pinto-Coelho & Mota-Ribeiro, 2012, p.210)

- Regra geral, os homens são descritos como independentes, dominadores (instrumentalidade masculina) e as mulheres como dóceis, submissas, compreensivas (expressividade feminina) (Nogueira & Saavedra, 2007; Vieira et al., 2010).

- O e a protagonista loiro/a comportam-se como sujeitos ativos (fazem, decidem, exprimem emoções, interagem com outras personagens) enquanto a morena surge como sujeito passivo (cumpre, recebe ordens) (Nunes, 2009). A protagonista loira representa uma mulher independente que usa a sensualidade associada ao seu corpo como uma forma de afirmação (Cerqueira, Magalhães & Cabecinhas, 2014), distanciando-se da ideia de que os homens agem e as mulheres são alvo da ação (Pinto-Coelho & Mota-Ribeiro, 2012).

- A secretária loira, sedutora e vibrante suplanta a secretária morena, seduzida e passiva.

- Os homens não precisam demonstrar competências de trabalho, porque exercem domínio sobre os outros e sobre as situações; não têm necessidade de se preocupar em atingir os objetivos de vida/trabalho, uma vez que estabelecem relações úteis para alcançar as suas metas. A instrumentalidade masculina continua a ser usada para manter uma certa ordem social, coordenando as tarefas que são realizadas por uma mulher (“Tu encontraste alguém para fazer o trabalho sujo enquanto esticas as pernas/ You find someone to do the dirty job while you stretch your legs”).

- As mulheres têm que trabalhar mais para demonstrar a sua capacidade, corroborando a crença na menor competência da mulher (Vieira, 2003), daí a secretária morena chegar carregada de dossiês, subentendendo-se que levou trabalho para casa, e ficar para além da hora.

- Associa a ideia de que ser secretária/o é uma profissão mais comum nas mulheres, o que pode ser tido como estereótipo negativo ao afastar-se do seu campo sexual culturalmente aceite (Pinto, Nunes & Fazenda, 2016). Contudo, se os homens, com profissões consideradas femininas, estabelecerem relações afetivas com pessoas com autoestima mais baixa<sup>838</sup>, estas prestam-lhes auxílio no desempenho das tarefas profissionais. Há um tratamento diferenciado da mulher, pois, enquanto ela trabalha, ele descansa (“Então tu dizes, coça-me as costas/ So you say, scratch my back”) e a limpeza do espaço é realizada por uma mulher.

---

<sup>838</sup> Para além da baixa autoestima, às mulheres associam-se a necessidade de estabelecer ligações afetivas, a prestação de cuidados e de auxílio em situações difíceis (Vieira et al., 2010)

Resumidamente pode considerar-se que, no decurso da caracterização de personagens e respetivas ações, se constata a presença de discursos marcadamente genderizados, “uma defesa dos papéis de género tradicionais” e o “tratamento diferencial do homem e da mulher” (Vieira, 2003, p.167), em que “as relações de género produzem uma distribuição desigual de autoridade, de poder e de prestígio”(Pinto, Nunes & Fazenda, 2016, p.19) e legitimam a supremacia dos homens, estando o trabalho feminino, fisicamente pouco exigente, monótono e repetitivo, associado a requisitos de beleza e sedução (Ferreira, 2017).

## Capítulo 6 – Reunindo olhares:(Re)tratos de amor, violência e gênero

O presente capítulo tem como principal objetivo a comparação e a correlação dos dados obtidos dos quatro guiões de visualização e dos relatórios da investigadora/formadora, a fim de identificar particularidades e aspetos comuns entre cada um dos videoclipes no que à sexualidade e gênero diz respeito.

No quadro XXXVII enumeram-se as 20 palavras mais frequentes em cada um dos videoclipes, que conforme se constatará irão surgindo, ao longo da descrição dos aspetos considerados mais pertinentes nos *itens* comuns das atividades dos quatro blocos dos guiões. Excluem-se desta lista de palavras e/ou termos gramaticais não relevantes para o estudo.

Quadro XXXVII- Palavras mais frequentes em cada um dos videoclipes (dados WebQDA)

<b>"As Long As You Love Me"</b>		<b>"Try"</b>		<b>"Havemos de lá chegar"</b>		<b>"Scratch my Back"</b>	
Palavra	Repetição	Palavra	Repetição	Palavra	Repetição	Palavra	Repetição
amor	127	violência	137	Amor	246	trabalho	172
rapariga	93	amor	86	Casal	143	escritório	160
namorada	85	cabelo	84	Casais	122	homens	146
Justin	68	olhos	70	Paixão	91	mulheres	131
violência	50	corpo	65	Olhos	82	homem	115
filha	49	paixão	63	Homem	76	olhos	107
olhos	47	raiva	53	homossexual	76	secretária	103
paixão	45	agressividade	50	Cabelo	73	cabelo	93
cabelo	43	dança	49	Ternura	72	trabalhar	85
rapaz	30	mulher	41	Namoro	70	fazer	77
ternura	30	namoro	38	Relações	67	mulher	73
rosto	30	casal	36	homossexuais	63	trabalham	55
raiva	30	agressivo	36	Amizade	62	loira	51
castanhos	27	tentar	35	Boxe	61	dança	49
carícias	27	cores	33	Pessoas	59	coça	48
apaixonado	24	homem	31	heterossexuais	58	vestido	47
namoro	24	curto	29	Recomeçar	55	trabalha	46
adolescente	22	jogos	29	Carícias	53	loiro	45
castanho	21	sexual	26	Começamos	52	empregada	45
grupal	21	levantar	26	Cantor	51	trabalhadora	43

## ✓ Aprender a olhar

O primeiro bloco de atividades de cada um dos guiões permitiu desconstruir a história narrada e caracterizar protagonistas.

Feito um levantamento das palavras mais frequentes, contata-se que “pai” (V1) se encontra no topo de repetições, seguindo-se “amor” (V3), “trabalho” (V4) e “violência” (V2) (Quadro XXXVII), remetendo as três últimas palavras para as temáticas retratadas em cada um dos videoclipes fruto da descodificação do discurso veiculado pela imagem-letra-música. A palavra “pai” reflete a influência do amor paterno no desenrolar da narrativa.

Da leitura do quadro XXXVII salienta-se, ainda, a dicotomia rapaz/homem(ns) – rapariga/mulher(es) que está na base das diferenças apontadas para traços físicos, psicológicos, comportamentos, sentimentos e emoções, identidade, papéis e relações de género.

Do quadro infere-se que em “As Long As You Love Me”, “Try” e “Havemos de lá chegar” priorizam-se traços físicos, sentimentos e emoções e em “Scratch my Back” enfatizam-se tarefas (trabalho, trabalhar, trabalham, fazer, ...).

No quadro XXXVIII comparam-se as faixas etárias e as características físicas atribuídas aos protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XXXVIII- Faixas etárias e características físicas dos protagonistas

<b>Características físicas</b>
V1
rapaz, adolescente, jovem adulto, alto, 1,71m, magro, elegante, musculado, bonito, perfeito, lindo, forte, normal, magricelas, fraco, cabelo loiro ou castanho claro, olhos castanhos, claros ou azuis e rosto oval, perfeito. adulto, meia-idade, 50anos, alto, grande, 1,75m, 1,80, gordo, forte, olhos castanhos, cabelos castanhos, rosto oval, redondo.
V2
25-30 anos, 30-35 anos, jovem adulto, 30 anos, 20-25, 20-30, 27-30, 25-35, 25-40, 32 anos, alto, cabelo castanho curto, olhos castanhos, claros ou azuis, rosto oval, moreno, corpo musculado, atlético, bem definido, boa forma física, modelo, protótipo da figura masculina.
V3
adolescentes, adultos, idosos, estatura mediana a alta, baixo, cabelo castanho, escuro, olhos castanhos, corpo musculado ou relativamente musculado, rosto oval, barba.
V4
homem loiro, adulto, 25-30 anos, alto, olhos castanhos, rosto oval, elegante/magro, bem constituído/musculado, barba.

A figura masculina projetada nos videoclipes em estudo apresenta-se fisicamente como adulto (jovem), alto, musculado, com cabelo castanho, olhos castanhos e rosto oval.

No quadro XXXIX comparam-se as características psicológicas atribuídas aos protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XXXIX- Características psicológicas atribuídas aos protagonistas

<b>Características psicológicas</b>
V1
<u>calmo</u> , <u>delicado</u> , apaixonado, triste, nervoso, rebelde, querido. <u>agressivo</u> , possessivo, <u>dominador</u> , indelicado.
V2
<u>agressivo</u> , <u>dominador</u> , possessivo, indelicado, violento, impulsivo, descontrolado/não consegue conter os desejos, apaixonado, <u>calmo</u> .
V3
<u>calmo</u> , <u>delicado</u> , carinhoso/ternurento, triste, indiferente/enfadado, <u>agressivo</u> , <u>dominador</u> , determinado.
V4
<u>calmo</u> , preguiçoso, <u>delicado</u> , <u>dominador</u> , convencido, descontraído, despreocupado, inteligente.

Psicologicamente, o(s) homem(ns) define(m)-se como calmo(s) e dominador(es) e amiúde delicado(s) e agressivo(s).

No quadro XL comparam-se vestuário e adereços usados pelos protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XL- Vestuário e adereços usados pelos protagonistas

<b>Vestuário e adereços</b>
V1
cores escuras, <u>casaco</u> de cabedal, <u>calças</u> justas, sapatilhas; camisa com várias cores, calças de ganga, óculos laranja, relógio, anéis.
V2
calções, <u>calças</u> , bermudas, tronco nu, descalço
V3
cores escuras/ não muito fortes/ não muito berrantes, roupas desportivas, camisola/t-shirt, <u>calças</u> , <u>casaco</u> , roupa normal/casual, luvas de boxe.
V4
<u>fato</u> , gravata, camisa, roupa formal.

O vestuário tido como adequado para o homem inclui calças e, em alguns casos, casaco e/ou fato.

No quadro XLI comparam-se as ações desempenhadas pelos protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XLI- Ações desempenhadas pelos protagonistas

<b>Ações desempenhadas</b>
V1
cantar, <u>dançar</u> , cenas de <u>violência</u> , porrada, <u>agredir</u> , ser agredido, representar, conduzir, chorar; bater, ralhar.
V2
atos de <u>violência</u> , violência sexual, <u>dança</u> , <u>agride</u> , luta, corre, beija, agarra, bate.
V3
prática de atividades desportivas, boxe, corrida, natação, andar de skate.
V4
<u>dança</u> , trabalha, tira fotocópias, finge que trabalha /não gosta de trabalhar/ ver os outros a trabalhar, manda/chefia/dá ordens, aproveita-se, seduzir, ser seduzido.

Tendo em conta o contexto da ação, cabe ao homem dançar (exterioriza a vida social, desperta emoções e remete à sexualidade), sendo vulgar envolver-se em atos de violência e agredir.

No quadro XLII comparam-se os sentimentos e emoções expressos pelos protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XLII- Sentimentos e emoções expressos pelos protagonistas

<b>Sentimentos e emoções expressos</b>
V1
<u>amor</u> , <u>paixão</u> , <u>ternura</u> , raiva, <u>agressividade</u> , preocupação, desespero.
V2
<u>agressividade</u> , raiva, <u>amor</u> , <u>paixão</u> , ciúme, <u>ternura</u> , desejo, tristeza.
V3
<u>amor</u> , <u>ternura</u> , <u>paixão</u> , <u>agressividade</u> , indiferença, tristeza, determinação, felicidade, desprezo
V4
alegria, <u>paixão</u> , descontracção, <u>ternura</u> , ciúme, <u>agressividade</u> , superioridade, felicidade, boa disposição

Nas situações específicas retratadas, o homem não se coíbe de expressar paixão, ternura e agressividade e, de acordo com a situação, amor.

No quadro XLIII comparam-se os espaços onde se desenvolve a ação e o tempo de exposição das protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XLIII- Espaço(s) onde decorre a ação e tempo de exposição dos protagonistas

<b>Espaço(s) onde decorre a ação e tempo de exposição</b>
V1
<u>rua</u> , garagem/parque de estacionamento; maior tempo de exposição
V2
espaço interior da casa, onde ocorrem as agressões; idêntica exposição;
V3
<u>rua</u> , estação de comboios, ringue/salão de boxe, ginásio/pavilhão desportivo; maior tempo de exposição
V4
espaço privado, num escritório; menor tempo de exposição

Em contexto das relações amorosas e afetivas, o homem movimenta-se o espaço público, onde se expõe mais; exerce violência no espaço privado do lar, sendo também o espaço privado, o preferido para estabelecer relações laborais. As agressões entre homens ocorrem no espaço público -rua, enquanto que as verificadas entre um homem e uma mulher se confinam ao espaço privado do lar.

No quadro XLIV comparam-se as faixas etárias e as características físicas atribuídas às protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XLIV- Faixas etárias e características físicas das protagonistas

<b>Características físicas</b>
V1
rapariga, adolescente, 16, 17 ou 18 anos, <u>alta</u> , 1,70m, 1,75m, mediana, <u>magra</u> , elegante, muitas curvas, bonita, toda boa, <u>olhos azuis</u> , <u>verdes</u> ou castanhos, <u>cabelo castanho</u> ou <u>loiro</u> e grande, <u>rosto oval</u> .
V2
25-30, 25-35, 30, 30-35, 30-40, 30-45, 35, 35, 35-40 anos, <u>jovem adulta</u> , <u>adulta</u> , <u>cabelo loiro</u> , curto, com madeixas, <u>olhos claros</u> , estatura média, <u>alta</u> ou baixa, corpo musculado, definido, boa forma, <u>magra</u> , formas volumosas, não de um modelo, <u>rosto oval</u> , expressivo/sofrido, mamas pequenas, rabo bem definido, curvas interessantes, <u>pele clara</u> .
V3
meninas, adolescentes, <u>adultas</u> , <u>adultas jovens</u> , idosas, 3-4, 7 e 80 anos, cabelo claro/ <u>loiro</u> e comprido, cabelos com pontas vermelhas/ruivas, olhos castanhos, <u>olhos claros/verdes</u> , estatura média, <u>alta</u> , corpo de modelo/bem definido/bom, <u>magras</u> , <u>rosto oval</u> , lábios pintados.
V4
mulheres, <u>adultas</u> , 25-30 anos, <u>loira</u> , morena, de cabelo preto ou castanho; <u>olhos verdes/azuis</u> , <u>claros</u> ou castanhos, medianas a altas, elegantes, <u>magras</u> , bonitas, atraentes, sensuais

As figuras femininas projetadas nos videoclipes em estudo apresentam-se, preferencialmente, como adultas, jovens, altas, magras, olhos claros, verdes e cabelo loiro.

No quadro XLV comparam-se as características psicológicas atribuídas às protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XLV- Características psicológicas atribuídas às protagonistas

<b>Características psicológicas</b>
V1
<u>calma</u> , <u>apaixonada</u> , <u>delicada</u> , triste, <u>passiva</u> .
V2
agressiva, dominador, <u>possessiva</u> , <u>apaixonada</u> , <u>delicada</u> , <u>calma</u> , revoltada, violenta, corajosa, determinada, paciente, dominada, frágil, ingénuo, carinhosa, indelicada, fraca, forte, lutadora, <u>submissa</u> , influenciável, insistente, imparável, <u>passiva</u> , personalidade forte, receosa, deprimida, cansada, sofrida, arrependida, desiludida, triste, sensível, racional.
V3
<u>calmas</u> , <u>delicadas</u> , <u>apaixonadas</u> , felizes, <u>possessivas</u> , amorosas, sensuais/sedutoras.
V4
<u>calma</u> , <u>delicada</u> , trabalhadora, sonhadora, cansada/deprimida, <u>submissa</u> . dominadora/ <u>possessiva</u> , <u>calma</u> , alegre/ divertida/ feliz, delicada, preguiçosa, agressiva, sensual, sedutora, desinibida/ descontrainda/ despreocupada.

No caso concreto destes videoclipes, psicologicamente, a(s) mulher(es) define(m)-se como calma(s), delicada(s), por vezes, apaixonada(s) e possessiva(s).

No quadro XLVI comparam-se vestuário e adereços usados pelas protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XLVI- Vestuário e adereços usados pelas protagonistas

<b>Vestuário e adereços</b>
V1
calções, <u>decotes</u> , <u>vestidos</u> , camisola, t-shirt <u>justa</u> , minissaia, mostra ombros, top, fios
V2
<u>vestido</u> rasgado, transparente, lingerie/ roupa interior, tapa as partes íntimas, pouca roupa, seminua, descalça.
V3
casaco de cabedal/de picos, cores escuras, calças pretas, <u>vestido</u> preto, camisola preta, vestuário normal/simples, <u>decotes</u> , piercing no nariz, batom vermelho, unhas pintadas.
V4
<u>decotes</u> , <u>vestido</u> vermelho, roupas <u>justas</u> , saia/ minissaia, camisa branca/clara, saltos altos, óculos, brincos, unhas vermelhas, lábios e olhos pintados

O vestuário tido como adequado para a mulher inclui vestidos, aposta nos decotes e roupas justas.

No quadro XLVII comparam-se as ações desempenhadas pelas protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XLVII- Ações desempenhadas pelos protagonistas

<b>Ações desempenhadas</b>
V1
<u>namorar</u> , <u>ações românticas</u> , <u>cejas de amor</u> , <u>dança</u> , separa os dois, fuga
V2
<u>dança</u> representativa do amor e da violência, canta, luta pela relação, envolve-se em atos de violência, vítima de agressão, agride, corre, salta, beija, agarra; <u>ações que denotam paixão</u> .
V3
beijam, <u>namoram</u> , trocam <u>carícias/afetos e abraços</u> , envolvidas em <u>relações amorosas</u> , brincam, passeiam.
V4
trabalhar, <u>dançar</u> , <u>seduzir</u> , seduzida, atender o telefone, mandar.

Tendo em conta o contexto da ação, cabe à mulher dançar (remete às emoções e à sexualidade) e envolver-se em relações afetivas e amorosas.

No quadro XLVIII comparam-se os sentimentos e emoções expressos pelas protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XLVIII- Sentimentos e emoções expressos pelas protagonistas

<b>Sentimentos expressos</b>
V1
<u>amor</u> , <u>paixão</u> , <u>ternura</u> , raiva, desespero, preocupação
V2
agressividade, raiva, <u>amor</u> , <u>paixão</u> , <u>ternura</u> , revolta, <u>tristeza</u> , sofrimento, desespero, medo
V3
<u>paixão</u> , <u>amor</u> , <u>ternura</u> , felicidade, <u>tristeza</u>
V4
alegria, felicidade, diversão, descontração, <u>tristeza</u> , infelicidade, cansada, stressada, aborrecida, ciúmes, sonhadora

Frequentemente, a mulher expressa amor, paixão, ternura e tristeza.

No quadro XLIX comparam-se os espaços onde se desenvolve a ação e o tempo de exposição dos protagonistas em cada um dos videoclipes.

Quadro XLIX- Espaço(s) onde decorre a ação e tempo de exposição dos protagonistas

<b>Espaço(s) em que decorre a ação e tempo de exposição</b>
V1
Interior da casa; menor tempo de exposição.
V2
interior da casa, idêntico tempo de exposição; exterior, descampado, mais tempo de exposição.
V3
espaços escondidos/ discretos, beco, interior de um carro, casa, escadas, jardim, parque, fonte, maior tempo de exposição nas partes de ternura e carícias
V4
espaço privado, num escritório; maior tempo de exposição.

A mulher está, basicamente, confinada ao espaço interior do lar e/ou do local de trabalho (na esfera do privado).

Em suma, o exercício crítico do olhar aponta para:

- homem = adulto, alto, musculado, com cabelo e olhos castanhos, rosto oval; calmo, delicado, dominador, agressivo; usa calças, casaco e/ou fato; dança – como forma de exteriorizar a vida social e exprimir emoções e sexualidade-, envolve-se em atos de violência e agride; não se coíbe de expressar paixão, ternura, agressividade, amor; movimenta-se nas esferas do espaço público e do privado (lugar das emoções e sentimentos).

- mulher = adulta, jovem, alta, magra, com olhos claros, verdes e cabelo loiro; calma, delicada, apaixonada, por vezes, possessiva; usa vestidos, decotes e roupa justa; cabe-lhe dançar – associada ao despertar de emoções e à sexualidade-, envolver-se em relações afetivas e amorosas, expressar amor, paixão, ternura e tristeza; está confinada à esfera do privado.

## ✓ Compreender e analisar

Nesta fase que visava desconstruir significados, dada a especificidade dos videocliques no que se refere ao número de protagonistas e respetivo sexo, serão tidos em conta os relacionamentos entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s).

No quadro L comparam-se os relacionamentos entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s).

Quadro L- Relacionamentos entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s)

<b>Relacionamentos entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s)</b>
V1
<u>de amor, de namoro, de cariz sexual, de cumplicidade, de amizade, familiar, paternal.</u>
V2
<u>de cariz sexual, de amor, de namoro, de cumplicidade, de paixão, de desejo.</u>
V3
<u>de amor, de namoro, de cariz sexual, de cumplicidade, familiares, de amizade.</u>
V4
<u>de cumplicidade, de amizade, grupal, sexual, profissional, de sedução.</u>

Nos 4 videocliques, homens e mulheres apostam em relacionamentos de cariz sexual e de cumplicidade, independentemente de se tratar de relações afetivas e/ou amorosas ou laborais. Às relações afetivas e/ou amorosas, incluindo aquelas em que ocorre violência e maus tratos, associam-se relacionamentos de amor e de namoro.

No quadro LI comparam-se as atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género observados nos relacionamentos entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s).

Quadro LI- Atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género

<b>Atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género</b>
V1
<u>carícias, violência, <u>sexismo</u> (o pai manda), choramingar não é normal de um homem.</u>
V2
<u>violência, incluindo a sexual, seminudez, carícias, jogos de sedução, sexuais e de conquista</u>
V3
<u>carícias, beijos, nudez, seminudez, <u>sexismo</u>.</u>
V4
<u><u>sexismo</u> (os homens mandam), danças feministas, carícias, jogos de sedução</u>

Carícias, sexismo, jogos de sedução são tidos como atitudes e comportamentos inerentes à sexualidade e gênero nos relacionamentos entre homens e mulheres.

No quadro LII comparam-se estereótipos relativos a traços físicos, atributos de personalidade e papéis desempenhados.

Quadro LII- Estereótipos relativos a traços físicos, atributos de personalidade e papéis desempenhados

<b>Estereótipos relativos a...</b>
V1
<p><u>traços físicos:</u> rapariga/jovem: expõe partes do corpo, evidenciando formas corporais arredondadas e harmoniosas, contudo, pouco curvilíneo, magro e elegante.</p> <p><u>atributos de personalidade:</u> independência do protagonista versus docilidade e submissão da protagonista.</p> <p><u>papéis desempenhados:</u> o progenitor chefe de família - figura masculina à qual se associam características como a masculinidade, poder, autoritarismo e a quem competem as decisões importantes. O jovem protagonista assume um papel de protetor em relação à jovem apaixonada, que aparece como mera recetora passiva desta visão, encarando o sexo feminino como inferior ao masculino.</p>
V2
<p><u>traços físicos:</u> corpo masculino musculado - corpo trabalhado, pelo exercício físico e alimentação saudável, no sentido de alcançar o corpo ideal; corpo feminino musculado - estratégia para alcançar o corpo magro e em forma; cabelo curto e mamas pequenas.</p> <p><u>atributos de personalidade:</u> o protagonista: agressivo, dominador, possessivo; a protagonista: agressiva para assegurar a sobrevivência, apaixonada, delicada.</p> <p><u>papéis desempenhados:</u> violência envolve desigualdade, estando o/a agressor/a numa posição de superioridade e dominância - “dominância masculina” e “inferioridade feminina”- o homem continua a ser o elemento dominante e a mulher submissa; o parceiro do sexo masculino é mais forte, tanto fisicamente como emocionalmente, o que leva a que tenha sempre vantagem sobre o parceiro do sexo feminino</p>
V3
<p><u>traços físicos:</u> mulher – alta, corpo de modelo/bem definido/bom, magra; homem – alto, corpo musculado.</p> <p><u>traços de personalidade:</u> mulher submissa e frágil; homem - domínio sobre os outros, a agressividade e a determinação.</p> <p><u>papéis desempenhados:</u> mulher - cuida, espera, a quem se associa a maternidade (a gestante), cuja intervenção se confina à esfera do relacionamento social (adolescentes que brincam) e afetivo (namoradas) no âmbito restrito do privado e do familiar; homem.</p>
V4
<p><u>traços físicos:</u> mulher – loira, usa maquilhagem, roupa justa e saltos altos; homem- barba, postura ereta, olhar assertivo e íntimo.</p> <p><u>traços de personalidade:</u> mulheres - dóceis, submissas, compreensivas (expressividade feminina); homens-independentes, dominadores (instrumentalidade masculina)</p> <p><u>papéis desempenhados:</u> mulheres- têm que trabalhar mais para demonstrar a sua capacidade; homens – não é comum serem secretários.</p>

Da análise do quadro LII constata-se que as estratégias discursivas empregues constroem identidades e reforçam a presença de inúmeros estereótipos, nomeadamente no que diz respeito às características físicas (jovem, alto/a, magro/a, desnudo/a, musculado), aos traços ou atributos de personalidade

(agressividade, dominação, possessividade- instrumentalidade masculina vs. emotividade, submissão, passividade- expressividade feminina), aos papéis desempenhados (homens como dominantes, desportistas, chefes de família e poderosos; os homens agem/as mulheres são alvo da ação/em função dos contextos: público-homem/privado-mulher) e às atividades profissionais (profissões para homens vs. profissões para mulheres).

### ✓ Interpretar e avaliar

Nesta fase que visava a tomada de consciência das diferentes dimensões da sexualidade, serão tidas em conta as relações de proximidade e/ou afastamento entre as cenas visionadas e o quotidiano dos/das estudantes.

No quadro LIII comparam-se opiniões das e dos adolescentes e jovens participantes no estudo relativamente à proximidade e/ou afastamento entre o observado nas cenas visionadas e os respetivos quotidianos.

Quadro LIII- Relações de proximidade e/ou afastamento entre as cenas visionadas e o quotidiano dos/das adolescentes e jovens

<b>Proximidade e/ou afastamento das cenas e o quotidiano dos e das adolescentes e jovens</b>
V1
(...) responderam afirmativamente, estabelecendo uma relação entre a paixão/amor/namoro dos jovens e a proibição do relacionamento amoroso por parte do progenitor ou outros "familiares;
V2
(...) é consensual que há proximidade entre as cenas visionadas no videoclipe e o quotidiano dos/das adolescentes e jovens, ou seja, reconhecem que a violência, não é exclusiva da vida adulta, também se manifesta nas relações juvenis, durante o namoro. Caracterizam a violência entre os elementos de um casal como uma "rotina".
V3
(...) retrata situações do quotidiano, tratando-se de uma encenação de relações afetivas, "abordando várias histórias de vida desde relações inacabadas, ao recomeço de relações, a relações homossexuais, relações de amizade, de amor, de cumplicidade, sendo que a relação das duas raparigas é um bocado mais complicado de encontrar, pois ainda existe muita crítica e pudor em relação a isso, uma vez que "a sociedade não aceita bem; desigual visibilidade do amor/ relacionamento afetivo homossexual e heterossexual./ as pessoas não demonstram afeição tão habitualmente.
V4
(...) maioria de participantes respondeu afirmativamente por considerar que continua a haver tarefas para mulheres e para homens, cabendo-lhes a elas trabalho administrativo (empregada de escritório) ou não qualificado (trabalho de limpeza), prevalecendo "a ideia de a mulher ter de ocupar uma posição profissional inferior".

Há uma certa unanimidade na constatação de que os videoclipes recriam acontecimentos sociais, promovem a heteronormatividade e expressam as relações hierárquicas e de poder entre homens e mulheres.

## ✓ Transformar

Porque é importante desconstruir os conceitos tradicionais, redesenhar os papéis de homens e de mulheres, importa elaborar propostas alternativas não discriminatórias por razão de sexo e de género.

No quadro LIV encontram-se extratos das propostas elaboradas.

Quadro LIV – Propostas de reformulação visando a promoção da igualdade de género.

<b>Propostas de reformulação visando promoção da igualdade de género</b>
V1
(...) papel mais interventivo da protagonista.
V2
(...) diminuição de atos de violência e a eliminação das suas marcas; não inferiorização da mulher; incluir mensagens de alerta e dar a conhecer serviços de apoio à(s) vítima(s).
V3
(...) necessidade de retratar, de forma mais evidente, os diferentes tipos de amor bem como as relações afetivas que se estabelecem em função da orientação sexual (hetero, homo e bissexual), alertando para o facto de as pessoas homossexuais ou bissexuais serem confrontadas com as mesmas questões que as pessoas heterossexuais para encontrarem o seu caminho nas relações amorosas e nas diferentes formas de relacionamento; clarificar as relações afetivas parentais e as de cariz sexual.
V4
(...) igual participação de homens e mulheres no mercado de trabalho, desconstrução da ideia de profissões tendencialmente femininas e tendencialmente masculinas e lugares de chefia ocupados por elementos de ambos os sexos.

Da análise do quadro LIV sobressaem propostas que enfatizam a necessidade de:

V1- criar condições de equidade (igualdade de oportunidades) para a participação de todos/as os/as cidadãos e cidadãs nas decisões que os/as afetam;

V2- combater a violência de género e defender e apoiar as vítimas;

V3- combater a discriminação em razão da orientação sexual ou da identidade de género;

V4- promover a igualdade entre homens e mulheres no processo de tomada de decisões.

Da análise que agora termina considera-se que:

- os e as jovens envolvidas conseguem reconhecer e identificar estereótipos de género associados aos traços físicos, psicológicos e papéis veiculados pelas personagens femininas e masculinas.

- foi possível promover nos/as “utilizadores/as” femininos e masculinos o conhecimento aprofundado de cada um dos videoclipes, fruto da análise crítica e reflexiva feita, constatando que uma análise cuidada do discurso por eles veiculado permitiu estabelecer uma ligação entre os acontecimentos sociais neles retratados e os anseios, as expetativas e os padrões de comportamento seguidos pelos e pelas jovens envolvidos no estudo.

- o discurso veiculado nos videoclipes analisados, sobretudo ao nível da imagens e das interações verbais e não verbais, acentua a desigualdade de género.

Em suma, do cruzamento de olhares dos/das participantes com o dos/das autores/as convocados/as no decurso da apresentação do estudo, atesta-se a (re)produção de visões estereotipadas de sexualidade e género, na assunção, sem desvios significativos, de características físicas e psicológicas e de expressões corporais de sexualidade estereotipadas, de papéis sexuais e de género tradicionais, da heteronormatividade e da desigualdade nas relações de poder.

## **Capítulo 7 – Olhámos para os *media* e (re)encontrámos o amor, a violência, os papéis e a desigualdade de género**

No presente capítulo sistematizam-se as principais conclusões relativas ao estudo anteriormente apresentado, o impacte deste no desenvolvimento profissional da investigadora/formadora e apontam-se limitações e sugestões para futuros trabalhos.

Partindo dos pressupostos que a escola se constitui como “ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde alunos e alunas adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar” (ENEC, 2017, p.1) e de que é possível integrar em materiais didáticos, a implementar em contexto de sala de aula, abordagens críticas das concepções de sexualidade e de género veiculadas no discurso de meios de comunicação audiovisuais de uso comum no quotidiano dos e das adolescentes e jovens, o desenvolvimento do estudo procurou dar resposta à questão de investigação apresentada na introdução e que aqui se recorda: “Na abordagem didática de videoclipes mais visionados por adolescentes e jovens que imagens de sexualidade e género lhes é permitido recolher?”.

Saliente-se que a análise crítica dos videoclipes (recorrendo a guiões de visualização) enquanto estratégia para a implementação da educação sexual em meio escolar, tida como tema sociocultural, foi norteadada por princípios orientadores que minimizassem confrontos com “crenças e hábitos sociais que geram inevitavelmente posturas e princípios que devem ser respeitados” (Alcobia, Mendes & Serôdio, 2004, pp.8-9), mas que “obrigassem” as pessoas envolvidas (estudantes e investigadora/formadora) a pensar e a questionar as mensagens transmitidas.

À semelhança de outros *media*, os videoclipes projetam o meio envolvente, comportamentos em diferentes setores da vida social e cultural, modelam subjetividades (Simili & Souza, 2015). Embora nos videoclipes as narrativas

sejam representações construídas por alguém e não correspondam à realidade (Pacheco, 2017), a leitura crítica do seu discurso permitiu a cada um/a dos/as intervenientes dar um sentido ao que viu (imagem), leu (letra) e ouviu (música).

Começando pelos eixos temáticos identificados pelos/as participantes, no caso concreto do presente estudo, conclui-se centrarem-se na afetividade (paternal, parental, erótica e sexual, amizade) e no amor, nas relações interpessoais que se estabelecem em meio laboral e na violência nas relações afetivas e/ou amorosas.

Constatou-se que, do ponto de vista linguístico, “As Long As You Love Me”, “Try” e “Havemos de lá chegar” abordam a temática das relações afetivas, mais concretamente do amor. Globalmente (imagem, letra e música), “As Long As You Love Me”, mostra-se como uma canção de amor adolescente, em que o apaixonado fala da relação conturbada com a pessoa amada, “Try” traz-nos a violência no domínio das relações interpessoais, mais especificamente nas relações de intimidade e “Havemos de lá chegar” aborda a temática do amor, “fala” sobre pessoas, relações, encontros e desencontros, lutas, recomeços e um turbilhão de emoções. Quanto a “Scratch my back” a narrativa centra-se nas relações interpessoais em contexto laboral.

Considera-se, assim, tal como defendem López e Fuertes (1999), que “os afetos e a sexualidade tendem a evocar-se mutuamente em numerosas ocasiões” (p.16) e que os afetos relacionais -tais como o desejo, a atração e a paixão - e as dinâmicas afetivas se revelam em determinados comportamentos que foram objeto do olhar atento dos e das adolescentes e jovens e da investigadora/formadora. Nos videoclipes visualizados, há uma aposta nos beijos, carícias (tocar de corpos, abraçar, dar as mãos) e jogos de sedução na projeção de imagens de sexualidade (Teixeira & Marques, 2016) (figuras 17, 18, 21, 31, 46, 48, 61 e 62).

Compreendeu-se que os videoclipes, *media* audiovisuais criativa e artisticamente ricos, possuem um discurso que visa captar a atenção da audiência, mas que está impregnado de marcas de sexualidade e género que importou estudar. Por um lado, porque o discurso veiculado reflete uma realidade

social e, por outro, porque não está isento de estereótipos<sup>839</sup>, nomeadamente os de género, que, estando na origem das discriminações com base no sexo, impedem a igualdade entre homens e mulheres (Presidência do Conselho de Ministros, R2/2018<sup>840</sup>).

Primeiramente aprez-nos considerar que foi possível dar visibilidade ao amor e aos sentimentos, contrariando a tendência de que “tudo o que se relaciona com o amor e com o namoro (que pode ocorrer no âmbito da escola) é relegado para a esfera do invisível” e corroborando a de que “silenciar, ocultar, desprezar ou punir a área dos sentimentos é um erro grave. Porque todos nós somos feitos de sentimentos” (Guerra, 2006, pp.16-17). Acrescenta-se, ainda, que as emoções, “sentimentos partilhados (...) que constituem uma espécie de clima afectivo” (Restrepo, 2004, p.39), não são experiências isoladas e representam a relação com o Outro e com o próprio/Eu. Importa, ainda, referir que o afeto implica autoconhecimento e que a leitura das vivências afetivas contribui para a formação de cidadãos e cidadãs livres, que se respeitam e respeitam as outras pessoas (Restrepo, 2004), pois

“a ternura não é apenas uma necessidade humana, mas também um assunto político. Só através da ternura é possível educar para a democracia e para a convivência respeitosa. A carícia, para além de ser uma experiência erótica e íntima, é também um tipo de experiência social, própria de ambientes co-gestivos que se mostram abertos à diferença. A própria democracia pode ser entendida como uma carícia social, enquanto que a violência é um sistema de prisão e destruição, que impede a emergência das singularidades.” (p. 63)

À semelhança de inúmeras canções populares, também as que foram objeto de análise, apresentam expressões poéticas e passionais representativas de comportamentos sexuais e afetivos (Restrepo, 2004) e “contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados” (Hernández, 2000., p. 133). A maioria das imagens visionadas “reproduz a norma do desejo heterossexual” e da “visão romântica da sexualidade heteronormativa” (Pinto-Coelho & Mota-Ribeiro, 2012, pp.205,210)

---

<sup>839</sup> O Referencial de Educação para os Media (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014) propõe a temática “Os Media como construção social” que visa “Compreender como os media são agentes de construção social e influência” e, mais especificamente, “- Perceber como e quando as personagens dos *media* correspondem a estereótipos - Perceber a influência dos *media* em matéria de violência e de sexo” (p.14)

<sup>840</sup> Resolução do Conselho de Ministros, de 10 de janeiro de 2018.

Atente-se, ainda, no papel desempenhado pelo corpo na descodificação de mensagens de sexualidade e género, pois ele está na base da comunicação interpessoal, não podendo ser dissociado de emoções, sentimentos, tendências e pensamentos (Fernandes & Anastácio, 2010). As representações do corpo são socialmente construídas e partilhadas e assumem papel relevante na construção de discursos relativos ao género e à diferença sexual (Mota-Ribeiro, 2010). Acresce que “o género constrói a inteligibilidade do corpo e dos comportamentos no espaço público” (Breton, 2014, p.1).

O corpo, organização biológica subjacente ao comportamento (Alferes, 1987), confere sentido aos objetos que o rodeiam e, sendo a sexualidade inerente ao corpo, “toda a comunicação é ao mesmo tempo corporal e sexual” (Restrepo, 2004, p.36). Atente-se nas imagens de mulheres seminuas ou em *lingerie* que aparentam apelar aos seus atributos físicos e à sexualidade (Januário, 2015), afetas à ideia de que o corpo feminino é usado como acessório ou troféu para ilustrar o desejo sexual masculino (Alfonseca, 2010) (figuras 12, 13, 17, 18, 26, 43, 46 e 62).

Identificadas imagens de sexualidade e género, importava apreender “Que papéis e estereótipos de género são enfatizados nos videoclipes mais visionados pelos/as jovens?”

Assim, tendo em conta que o(s) papel(éis) de género corresponde(m) ao conjunto de normas de ação/atividades e comportamentos que determinada sociedade atribui a homens e a mulheres e que considera mais apropriados para os membros de um ou do outro sexo (Mota-Ribeiro, 2010; Pinto et al., 2010), constatou-se que:

- chorar em público/experimentar momentos que induzem a ideia de sensibilidade e fragilidade (Justin Bieber em *As Long As You Love Me*), assumem conotação valorativa negativa para o estereótipo masculino (Coimbra, 2006; Santos, 2010; Araújo, 2013; Januário, 2013). Afetividade e fragilidade não se coadunam com a identidade masculina, como tal, cabe ao homem mostrar força física, envolver-se em conflitos (figura 20), isto é, ser forte, porque força é sinónimo de ser macho (Ventura, 2014). Daí, nos homens, a demonstração de

afetos, conotada como sinal de fragilidade e pouca masculinidade, ser confinada ao privado (Díez Gutiérrez, 2015) (ex. figura 17).

- a dança, fenómeno humano e social associado a práticas culturais corporais - considerada como forma de exteriorizar a vida social e exprimir emoções e sexualidade-, reproduz desigualdade de género ao configurar diferentes maneiras de usar o corpo por homens e mulheres (Pellegrin, 2007). Em Try, o uso, pela protagonista (P!nk), de movimentos fortes, arriscados, agressivos e controladores (figura 29), convencionados como masculinos (Assis, 2012), assume conotação valorativa negativa para o estereótipo feminino.

- ao assumir o boxe como atividade masculina, o desporto se confirma como fenómeno cultural genderizado (Silva, 2005; Kordjazi, 2013).

- as roupas carregam símbolos, constroem e desconstroem identidades (Filho, 2015), comunicam não verbalmente com a(s) pessoa(s) (Barnard, 2003), diferenciam os géneros na medida em que calças e casacos, sobretudo de cores escuras (usados pelos protagonistas dos videoclipes 1, 3 e 4) são adequados para os homens e saias e vestidos (usados por algumas das protagonistas dos 4 videoclipes), preferencialmente, justos, de cores claras ou alegres, são exclusivos das mulheres (Natt & Carrieri, 2016).

- em situação de violência e maus tratos, a agressividade na mulher (P!nk, em Try) “visa a sobrevivência e a defesa, e não o domínio sobre o outro” (Redondo, Pimentel & Correia, 2012, p.35). Tendencialmente, o homem é visto como agressor, a mulher como vítima (Perdigão et al., 2014; Santos, Cerqueira & Cabecinhas, 2015), corroborando a ideia de que a suposta dominância masculina e inferioridade feminina tem justificado a violência exercida sobre as mulheres (Perdigão et al., 2014). Eternizam-se os padrões de comportamento agressivos perpetrados pelos homens (Caridade & Machado, 2006; Perdigão et al., 2014; Torres, 2018a, 2018b). Também nos videoclipes, os dados apontam para uma confirmação de que a violência exercida contra as mulheres ocorre maioritariamente em casa enquanto a violência contra homens acontece principalmente na rua (Lisboa et al., 2009)

- o homem se apresenta como chefe (de família - o progenitor em *As Long As You Love Me*- ou de escritório, em *Scrath my back* ) - figura masculina à qual se associam características como a masculinidade, poder, autoridade e autoritarismo e a quem compete as decisões importantes (Martins, Rios & Vieira, 2016).

- se perpetua a representação da mulher como objeto de desejo/sexual do homem (Mota-Ribeiro, 2010; Campos, Cecílio & Penaforte, 2016; Teixeira & Marques, 2016), vítima (de violência nas relações de intimidade– *Try* e em contexto laboral/assédio- *Scrath my back*), bonita, apaixonada, trabalhadora (secretária morena em *Scrath my back*) e feliz com a vida<sup>841</sup> (secretária loira em *Scrath my back*), isto é, que se perpetuam visões estereotipadas das mulheres que corroboram as imagens culturais relativas à construção social do género (Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b, 2010).

- em “*Havemos de lá chegar*” se contraria a imagem estereotipada da mulher lésbica máscula (Brandão, 2008).

- desigual visibilidade nas relações afetivas que se estabelecem em função da orientação sexual (hetero, homo e bissexual) (em *Havemos de lá chegar*).

- em todos os videoclipes se perpetuam estereótipos relativos:

- ✓ às características físicas (jovem, alto/a, magro/a, desnudo/a, musculado) Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b; Rocha, 2007; Pinto et al., 2010; Pereira, 2013; Januário, 2013, 2015; Andrelo, 2015; Campos, Cecílio & Penaforte, 2016).
- ✓ aos traços ou atributos de personalidade (agressividade, dominação, possessividade, instrumentalidade masculina vs. emotividade, submissão, passividade, expressividade feminina) (Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b; Batista, 2003; Amâncio, 2004; Bordieu, 2005; Saavedra, 2005; Alvarez, 2007; Nogueira & Saavedra, 2007; Nunes, 2007; Barbosa, 2009; Pinto et al., 2010; Eccel, Saraiva & Carrieri, 2010).

---

<sup>841</sup> Mais recentemente, alguns *media* projetam a mulher como supermulher: “bonita, inteligente, com estudos superiores, mãe de família e trabalhadora assalariada, amante e feliz com sua vida.” (Toledo, Rocha, Dermmam, Damin & Pacheco, 2014, p.23).

- ✓ aos papéis desempenhados (os homens agem/as mulheres são alvo da ação (Pinto-Coelho & Mota-Ribeiro, 2012; Teixeira & Marques, 2016), em função dos contextos: público-homem/privado-mulher (Nogueira & Saavedra, 2007; Barbosa, 2009; Pinto et al., 2010; Januário, 2013; Prá, 2013; Santos, Cerqueira & Cabecinhas, 2015).

Em “As Long As You Love Me”, a desigual visibilidade do papel da mulher nas relações afetivas e amorosas - a jovem adolescente, passiva e confinada ao domínio privado do quarto ou do interior do carro-, contribuiu para reproduzir uma representação social da sua dependência relativamente ao homem (ao jovem apaixonado que luta pela amada e ao pai que impõe as regras do seu amor paternal) (Sokoloski, 2010; Martins, Rios & Vieira, 2016).

Em “Scratch my back”, a secretária loira, afigura-se como uma mulher contemporânea, mas igualmente marcada pela estereotipia: usa vestido vermelho -“a cor do sangue, do carnal e do pecado” (Eco, 1989, p.54), maquilha-se, exhibe o corpo, exalta emoções e desejos, censura a posição de outra(s) mulher(es) – a secretária morena, frustrada face aos sonhos idealizados- em contexto laboral e que usa a sensualidade associada ao seu corpo como forma de afirmação (Cerqueira, Magalhães & Cabecinhas, 2014).

- ✓ às atividades profissionais (profissões para homens vs. profissões para mulheres) (Pinto et al., 2010; Toledo, Rocha, Dermmam, Damin & Pacheco, 2014). A narrativa de “Scratch my back” aponta no sentido de confirmar que os serviços de limpeza e os serviços de escritório são realizados preferencialmente por mulheres e que estas “têm mais dificuldades em aceder a posições de poder e de chefia” (Torres, 2018a, p.52). Alude, ainda, para a segregação vertical a que as mulheres estão votadas no que à posição hierárquica ocupada diz respeito (Torres, 2018a) (figura 64) e ratifica a não universalidade da segregação sexual no trabalho, uma vez que elementos de ambos os

sexos desempenham a mesma tarefa (Pinto, Nunes & Fazenda, 2016).

Permitimo-nos então concluir que nos discursos analisados, persistem concepções estereotipadas sobre o feminino/ feminidade/ ser mulher e masculino/masculinidade/ ser homem.

No que concerne à questão “Como se expressam as diferenças e a (des)igualdade de género?”, face ao exposto nos capítulos 5 e 6 e no presente capítulo, constata-se que o discurso veiculado, de forma implícita ou explícita, coloca o corpo no centro de atenção do olhar, padroniza estandartes de beleza e atribuiu-lhe desigual visibilidade e valorização conforme se é homem ou se é mulher, assumindo-o como local central na construção da feminilidade (Natt & Carrieri, 2016) e da masculinidade (Diéz Gutierrez, 2015).

Cabe às mulheres serem jovens, magras, bonitas, sensuais, para cumprirem os requisitos de beleza e atração física contemporâneos (Mota-Ribeiro, 2002a, 2002b; Castro, 2003; Campos, Cecílio & Penaforte, 2016; Teixeira & Marques, 2016). Usar saias e vestidos, roupas justas e íntimas, faz parte da sua linguagem de sedução (Teixeira & Marques, 2016).

Os homens devem ser altos, magros, jovens e musculados. Precisam ter corpo musculado, porque, para além de indicativo de masculinidade, é sinónimo de força e virilidade (Januário, 2013); ser jovem é “signo de narcisismo e sedução” (Santos, 2017, p.140); ser alto e magro, porquanto, “a uma silhueta esguia “é associado reconhecimento, estatuto, sucesso pessoal, profissional e social” (Santos, 2017, p.141). Se pretendem aparentar poder, devem usar fato ou camisa de mangas compridas, uma vez que, a indumentária deve ser “condizente com o fazer-saber dos negócios” (Natt & Carrieri, 2016, p.120) (figura 52).

Certifica-se que as roupas funcionam como extensão do corpo e das identidades dos sujeitos, desenham os corpos e ao mesmo tempo individualizam-nos (Mesquita, 2004; Filho, 2015). Sendo que as regras sociais são rígidas na diferenciação de indumentárias em função do género (Natt & Carrieri, 2016). O estudo também confirma que o vestuário e a ação corporal constroem narrativas

que apontam para uma visão romântica da sexualidade heteronormativa (Pinto-Coelho & Mota-Ribeiro, 2012).

Conclui-se, ainda, que o discurso veiculado remete às diferenças psicológicas e características da personalidade, aos atributos morais de comportamento e às competências pessoais, situa a mulher numa situação de dependência e inferioridade e perpetua os papéis tradicionalmente atribuídos a homens e a mulheres. Tais resultados, vão no sentido de confirmar a mulher como principal vítima da desigualdade de género, ratificando que “ser mulher é uma desvantagem” (Torres, 2018b, p.62). Torna, ainda, explícita a desigual visibilidade e valorização conferidas a homens e a mulheres, vejam-se a subordinação da mulher nas relações afetivas, no amor e no trabalho e a mulher como vítima de violência, como indicadores de desigualdade.

Em suma, ao analisar o repertório das representações de sexualidade e género nos quatro videoclipes em estudo confrontamo-nos com discursos que expressam a desigualdade de género nas relações afetivas e laborais, reproduzem visões estereotipadas da sexualidade e do género, promovem a heteronormatividade e papéis sexuais de género tradicionais, e desiguais relações de poder (Nunes, 2007). Importa, portanto, aprofundar as discussões em torno das representações sociais sobretudo dos e das jovens e da forma como elas são veiculadas pelos *media*, especialmente no que se refere às questões de género e possíveis consequências na construção das identidades juvenis.

A elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas, apontam no sentido de:

- criar condições de equidade (igualdade de oportunidades) para a participação de todos/as os/as cidadãos e cidadãs nas decisões que os/as afetam;
- combater a violência de género e defender e apoiar as vítimas;
- combater a discriminação em razão da orientação sexual ou da identidade de género.

Constata-se que as propostas se enquadram nas temáticas/domínios prioritárias/os contempladas na Estratégia para a igualdade entre homens e mulheres (2010-2015)<sup>842</sup> e no Compromisso Estratégico para a Igualdade de Género (2016-2019)<sup>843</sup>, da responsabilidade da Comissão Europeia. Recorda-se ainda que a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação – Portugal + Igual (ENIND) reforça a necessidade da eliminação dos estereótipos, uma vez que estes estão na base das discriminações por razão de sexo e impedem a igualdade entre homens e mulheres (resolução do Conselho de Ministros nº. 61/2018, de 21 de maio). A ENIND defende que, as temáticas da igualdade entre mulheres e homens, da violência contra as mulheres e da violência doméstica, e da orientação sexual, identidade e expressão de género e características sexuais, devem ser integradas quer nos materiais quer nos referenciais educativos. Sendo que alguns destes itens foram contemplados nas atividades implementadas.

Assim, entende-se como sendo essencial a promoção de práticas educativas que incluam uma perspetiva crítica de género, de forma a derrubar possíveis estereótipos e estigmas sociais que, no quotidiano, condicionam e multiplicam a exclusão social.

Concluímos, ainda ter-se confirmado que a integração dos videoclipes no contexto da operacionalização da educação sexual em meio escolar é exequível e passível de envolver os diferentes intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. A análise crítica dos videoclipes, acompanhada por um processo de reflexão e questionamento do discurso que veiculam, contribuiu para uma mudança dessas atitudes, capacitando os/as jovens envolvidos/as para uma intervenção mais informada, crítica e responsável.

As conclusões apresentadas dizem respeito ao presente estudo e não permitem generalizações no que se refere a imagens de sexualidade e género nos *media*, até porque “(o) género é vivido de forma diferente em diferentes momentos da vida porque, em cada idade, os recursos, o poder, as relações

---

<sup>842</sup> Dados disponíveis na internet em [https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality\\_en](https://ec.europa.eu/info/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality_en), consultado em 2018-08-29.

<sup>843</sup> Disponível na internet em [http://ec.europa.eu/newsroom/just/item-detail.cfm?item\\_id=52696#pay](http://ec.europa.eu/newsroom/just/item-detail.cfm?item_id=52696#pay), consultado em 2018-08-29.

sociais e as realidades vividas por rapazes e raparigas, homens e mulheres, são distintas” (Torres, 2018b, p.70).

Os videoclipes aqui apresentados não esgotam, tampouco explicam, na sua totalidade, as questões de género trazidas à tona neste estudo. Como é expectável, proliferam questões, cujas respostas se vão (re)construindo à medida que os olhares se cruzam. A análise do discurso veiculado por estes (e tantos outros) videoclipes reflete o modo de ser e de sentir próprio de cada pessoa, o que consubstancia a subjetividade que lhe é inerente. Cada um/a dos e das participantes interpretou a mensagem veiculada a partir dos filtros que detinha e das suas interferências emocionais, o que pode ter conduzido a alterações na perceção de uma dada realidade (Moran, 2007). Tal como defende Moran (2007), novas experiências carecem de análises profundas, para que não se caia no erro de padronização, fixação, cristalização de conteúdos e estereotipificação (Shaffer, 1994 citado por Nogueira & Saavedra, 2007), face a vivências anteriores.

Não ousando ser demasiado ambiciosos, pensa-se, tal como inicialmente delineado e com recurso à metodologia sugerida por Díez Gutiérrez, aquando da análise dos videoclipes, ter:

- contribuído para a melhoria das competências profissionais da investigadora, na abordagem da leitura crítica e reflexiva do discurso dos *media*, em contexto de sala de aula.
- analisado estereótipos de género presentes nos videoclipes mais visionados por alunos e alunas do 7º e/ou do 12º ano de escolaridade.
- percecionado se os alunos e as alunas se identificam com os modelos que os e as protagonistas dos videoclipes apresentam e com os valores que promovem.
- promovido nos “utilizadores” femininos e masculinos e responsáveis educativos, o conhecimento destes “produtos”.
- identificado possíveis contributos dos videoclipes para a (des)igualdade de género.

- consciencializado, a partir dos contributos dos videoclipes analisados, para a existência de valores de igualdade de género.

- promovido o uso criativo e responsável dos *media* para expressar e comunicar ideias e para deles fazer um uso eficaz de participação cívica.

### **Considerações finais**

Tal como se pressupõe no Referencial de Educação para os Media (Pereira, Pinto, Madureira, Pombo & Guedes, 2014), em termos de resultados de aprendizagem, as alunas e os alunos exploraram “representações, presenças e silêncios” em videoclipes, tendo sido capazes de identificar “estereótipos” por eles veiculados, identificaram “preconceitos e estratégias de manipulação” e compreenderam “que o processo de edição dá ao texto/mensagem um determinado significado” (p.15).

Em 2008, o Documento do Fórum de Educação para a Cidadania propunha três eixos temáticos na abordagem da educação para a cidadania - a saber: atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos).

A recente Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), define diferentes domínios, organizados em três grupos, nos quais se incluem as áreas da igualdade de género (integra o 1º grupo), sexualidade e *media* (incluídas no 2º grupo) e que são objeto de abordagem no presente estudo.

Este estudo ajuda a corroborar a ideia de que é necessário trabalhar as questões de sexualidade e género veiculadas nos discursos dos videoclipes, para que este não seja recebido de forma passiva, até porque o discurso está pejado de subjetividade. Não esqueçamos que todas as formas de viver a sexualidade são construídas ao longo do tempo. Recordemos que a igualdade de género (ODM 5) é prioridade da UNESCO, organização que defende a integração das questões da igualdade de género na educação em todos os níveis de ensino, em todos os cenários (educação formal, não formal e informal) e em todas as áreas

de intervenção. Assim sendo, as sugestões didáticas apresentadas podem constituir-se como recursos a integrar em projetos a desenvolver no âmbito da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. E, numa altura em que se vivenciam inúmeras mudanças decorrentes da implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular nos ensinos básico e secundário, lança-se à escola o desafio de assegurar que ninguém fica para trás (Agenda 2030).

Mesmo considerando que os objetivos da investigação foram alcançados, admite-se que teria sido vantajoso avaliar o impacto da análise feita aos videoclipes na consciencialização dos e das alunos/as para a (des)igualdade de género. Nos anos letivos seguintes, investigadora/formadora e discentes não mais se cruzaram em contexto de sala de aula.

Embora se tenham formalizado diversos contactos via email com os agentes dos artistas portugueses, Aurea e João Pedro Pais, solicitando entrevistas no sentido de poder recolher o seu olhar, nunca foi obtida qualquer resposta.



## Referências bibliográficas

- Abreu, J.L.P. (2014). *O bailado da Alma*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Abric, J.C. (2000). Representações sociais e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In A. S. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, p. 27-38
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (5ªed). S. Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica-Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ªed). Coimbra: Almedina.
- Alcobia, H.; Mendes, A.R.; Serôdio, H.M. (2004). *Educar para a sexualidade*. Porto: Porto Editora.
- Alferes, V.R. (1987). O Corpo: Regularidades discursivas, Representações e Patologias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 23, pp.211-219.
- Alfonseca, J. (2010). *Views of gender and sex in music videos*. Columbia University Academic Commons. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10022/AC:P:10360>.
- Alvarez, T. (2007). Representações iconográficas de sujeito histórico: o que (não) vemos nas imagens de 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. Retrieved from <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-igualdade-de-genero/materiais>.
- Alves, P. & Mota, C.P. (2015). Identidade de género e orientação sexual na adolescência. Natureza, determinantes e perturbações. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, nº2, pp.45-61.
- Amâncio, L. (1992). As assimetrias nas representações do género. *Revista crítica de Ciências Sociais*, nº34, fevereiro.
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino. A construção social da diferença*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- Amado, N. (2010). *Diz-me a Verdade sobre o Amor*. Alfragide: Academia do Livro.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Andrelo, R. & Almeida, L.B.C. (2015). A mídia e a representação do corpo: leitura crítica dos meios de comunicação. *Comunicação, Mídia Consumo*, São Paulo, v.12, nº34, pp. 46-66, maio-ago.
- Andreoli, G.S. (2010). Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. *Conjectura*, Caxias do Sul, v.15, nº1, pp.107-118, jan/abr.
- António, R.; Pinto, T.; Pereira, C. Fracas & Moleiro, C. (2012). Bullying homofóbico no contexto escolar em Portugal. *Psicologia*, vol. XVI(1), pp.17-32.
- Araújo, S.A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Dissertação de Mestrado em Relações Internacionais. Universidade Aberta.
- Araújo, R.P. & Camargo, F.P. (2012). Gênero e diversidade sexual no currículo escolar: uma abordagem inter e transdisciplinar no ensino e na formação de professores. *Entreletras, Araguaína/TO*, v.3, n.1, pp.104-123. Jan-jul.
- Arendt, H. (2001). *Sobre a revolução*. Rio de Janeiro: Relume Dumaré.
- Assis, M.P. (2012). *Acerca do feminino e do masculino na dança: das origens do balé à cena contemporânea*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Auad, D. (2004). *Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação*. Tese de doutoramento em Educação. Universidade de S. Paulo.
- Audigier, F. (2000). *Project "Education for democratic Citizenship*. Council for Cultural Co-Operation (CDCC). University of Geneva, Switzerland.
- Barbosa, A.M.P.V. (2009). *Análise das representações de gênero e seus valores na literatura infanto-juvenil e na formação da criança*. Dissertação de mestrado em Estudos da Criança (área de especialização em Análise Textual e Literatura Infantil). Universidade do Minho.
- Barbosa, E. (2004). *Weblogs, diário de bordo*. Porto: Porto Editora.
- Barbosa, C. & Nogueira, C. (2004). Violência Escolar e a construção social de masculinidades. *Actas do Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas - Reflexividade e Acção*, pp.30-32.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, Z. (2008). Violência nas Relações Amorosas. VI Congresso Português de Sociologia. *Mundos Sociais: Saberes e Práticas*. Universidade Nova de

Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, pp.1-11. Retrieved from <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/597.pdf>, acedido em 23-03-2016.

- Bartholomeu, D.; Montiel, J.M.; Jandosa, J.A.; Cecato, J.F. & Machado, A.A. (2014). Emoções morais de adolescentes em situação de risco. *Psycologia*, v.57, nº2.
- Barth, S.L. (1998). Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power. In Weitz (1998) *The politics of women's bodies. Sexuality, Appearance, and Behavior*. Arizona State University.
- Batista, L.E. (2003). Entre o biológico e o social: homens, masculinidade e saúde reprodutiva. In Goldenbe & Gomes, orgs (2003) *O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Beall, A. E., & Sternberg, R. J. (1995). "The Social Construction of Love." *Journal of Social and Personal Relationships*, n. 12, p. 417.
- Beato, A.F.G. (2008). *'Adolescer? Entre relações. Parentalidade, amizade e amorosidade: que contributos na transição para a idade adulta?* Dissertação de Mestrado em Psicologia, Área de Especialização em Stress e Bem-Estar. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa.
- Beauvoir, S. (2015). *O Segundo Sexo*. Vol.2. 2ª ed. Lisboa: Quetzal Editores.
- Belloni. M. (2005). *O que é Mídia-Educação*. 2ª ed. Campinas: SP: Autores associados.
- Bem, S. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5(1), 1–21.
- Berscheid, E. (2010). Love in the Fourth Dimension. *Annual Review Psychology*, 61, 1- 25.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D.J. (2001). Listening to musica at home and at school. *British Journal of Music Educatio*, 18, 103-118.
- Boff, L. (2012). *A Águia e a Galinha*. 50ªed. Petrópolis: Vozes

- Bogdan, R., & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Bonder, G. (2008). Juventud, Género & TIC: Imaginarios en la construcción de la sociedad de la información en América Latina. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXIV 733 septiembre-octubre, 917-974.
- Bourdieu, P. (2005). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bystronski, B. (1995). Teorias e processos psicossociais da intimidade interpessoal. In A. L. Andrade, A. Garcia & D.S. Cano (2009). Preditores da satisfação global em relacionamentos românticos, *Psicologia: teoria e prática*, pp. 143-156.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Borges, R.A.B. (2011). *A prevenção da violência de género em jovens e em contexto escolar: um olhar sobre a intervenção da CIG*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia, Secção de Psicologia da Educação e da Orientação. Faculdade de Psicologia: Universidade de Lisboa.
- Bortolini, A.; Mostafa, M.; Colbert, M.; Bicalho, Polato, R. & Pinheiro, T.F. (2014). *Trabalhando diversidade sexual e género na escola*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do R.J.
- Brandão, A.M. (2008). Dissidência sexual, género e identidade. Comunicação apresentada ao VI congresso português de sociologia.
- Breton, D. (2014). Corpo, Género e Identidade. In Ferrari, Ribeiro, Castro & Barbosa (2014) *Corpo, Género e Sexualidade*. Universidade Federal de Lavras, Lavras – MG, pp. 1-34.
- Butler, J. (2010). *Problemas de Género: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Campos, M.T.A., Cecílio, M.S., & Penaforte, F.R.O. (2016). Corpo-vitrine, ser mulher e saúde: produção de sentidos nas capas da Revista Boa Forma. *Demetra*, 11(3), 611-628.
- Cardona, M.J.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Piscalho, I.; Uva, M. & Tavares, T.-C. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania, 1º ciclo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Cardoso, G.; Espanha, R. & Lapa, T. (2008). Dinâmica familiar e interacção em torno dos media: autonomia dos jovens, autoridade e controlo parental sobre os media em Portugal. *Comunicação & Sociedade*, vol.13, pp.31-53.

- Caridade, S. & Machado, C. (2006). Violência na intimidade juvenil. Da vitimação à perpetração. *Análise Psicológica*, 4 (XXIV), pp.485-493.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *O Projecto de Investigação em Ciências Sociais. Metodologia da investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 31-53.
- Carvalho, C. D. E. O. (2006). *Narratividade e Videoclipe : interação entre música e imagem nas três versões audiovisuais da canção "One" do U2*. Dissertação de Pós-Graduação não publicada apresentada à Universidade Federal da Bahia, Retrieved from <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/1161>.
- Carvalho, A.; Matos, C.; Minderico, C.; Almeida, C.T; Abrantes, E.; Mota, E.A, ... Lima, R.M. (2017). *Referencial de Educação para a Saúde*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral da Educação, Direção Geral da saúde.
- Casaca, S.F.; Perista, H.; Torres, A; Correia, C.; Quintal, E.; São João, P. (2016). *Projeto Igualdade de Género nas Empresas- Break Even. Guião de referência para a elaboração do diagnóstico*. Lisboa: ISEG.
- Casaleiro, P. & Branco, P. (org.) (2015). *Atas do Colóquio Internacional @s jovens e o crime – transgressões e justiça tutelar*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais Cescontexto.
- Casimiro, C. (2008). Violências na conjugalidade: a questão da simetria de género. *Análise social*, vol. VLIII, pp.579-601.
- Castro, A. (2003). *Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo*. S. Paulo: Annablume
- CCE. (2009). Recomendação da Comissão de 20 de Agosto de 2009 sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. (2009/625/CE). *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Cerqueira, C.; Magalhães, S.I. & Cabecinhas, R. (2014). Questões de género nas revistas generalistas de informação em Portugal: cruzamentos temáticos na Sábado e Visão. *Calidoscópio*, vol.12, nº2, pp.168-179, maio-ago 2014.
- Choi, G., Chung, H., & Kim, Y. (2012). Are Stereotypes Relative to Gender Usage Applicable to Virtual Worlds? *International Journal of Human-Computer Interaction*, 28(6), 399-405.
- CNE. (2011). Recomendação sobre Educação para a Literacia Mediática.

- Costa, L.H.R.; Alves, J.P.; Fonseca, C.E.P.; Costa, F.M. & Fonseca, F.F. (2016). Género no contexto dos direitos sexuais e reprodutivos das mulheres privadas de liberdade. *Enfermagem Global. Revista Eletrónica Trimestral de Enfermaria*, nº43, jul.2016, pp.151-164.
- Costa, P. & Pereira, B. (2010). O *Bullying* na escola: a prevalência e sucesso escolar. I *Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho, 2010.
- Coutinho, C. P. (2004). Investigação e fundamentos metodológicos do RVAE. Quantitativo versus Qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação. A avaliação de competências. Reconhecimento e validação das aprendizagens adquiridas pela experiência. *Actas do XVII Colóquio da ADMEE-EUROPA* (pp. 436-448). Lisboa: Educa.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: da teoria à prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, P. (2009). O videoclipe não morreu. *Revista da Cultura*, 27, 24-27.
- Cruz, M.H.S. (2012). *Mapeando as diferenças de género no ensino superior da Universidade Federal de Sergipe*. São Cristóvão: Editora UFS.
- Damasceno, V.O.; Vianna, V.R.A.; Vianna, J.M.; Lacio, M.; Lima, J.R.P. & Novaes, J.S. (2006). Imagem corporal e corpo ideal. *R. bras. Ci e Mov.*, 14(1): 87-96.
- Daniel, F. & Filipe, A. (2010). O corpo adolescente: contributos para a compreensão da sua representação. *Psychologica*, 52, vol.II, pp.71-90.
- DGE (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência,
- Dias, P.C.; Cadime, I. & Castillo, J.A.G. (2015). Relação entre pares e género: Contributos da adaptação do *peer relations questionnaire* entre adolescentes portugueses. *Revista Iberoamerica de Educación*, vol.68, pp.151-168.
- Díez Gutiérrez, E. (coord.)(2004a). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/ Instituto de la Mujer.
- Díez Gutiérrez, E. (coord.) (2004b). *Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/ Instituto de la Mujer.

- Díez Gutiérrez, E.J. (2015). “Códigos de masculinidade hegemónica em educação. *Revista Ibero-Americana de Educação*, v.68, mai-ago, pp.79-98.
- Dixon, B.J & Brooks (2013). The role of facial hair in women's perceptions of men's attractiveness, health, masculinity and parenting abilities. *Evolution and Human Behavior*, 34, pp.236-241.
- Dorfles, G. (1989). Factores estéticos no vestuário masculino. In U. Eco et al. *Psicologia do vestir*. 3ªed. Lisboa: Assírio e Alvim, pp.65-77.
- Eccel, C.S.; Grisci, C.L.I; Tonon, L. (2010). Representações do corpo em uma revista de negócios. In *Psicologia & Sociedade*, vol.22, nº2, Florianópolis, maio/junho.
- Eccel, C.S.; Saraiva, L.A.L; Carrieri, A.P. (2015). Masculinidade, autoimagem e preconceito em representações sociais de homossexuais. *RCPA*, Rio de Janeiro, v.9, nº1, jan/mar 2015.
- Eco, U., Sigurta, R., Livolsi, M., Alberoni, F., Dorfles, G., & Lomazzi, G. (1989). *Psicologia do vestir*. 3ªed. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Eco, U. (1989). O hábito fala pelo Monge. In U. Eco et al. *Psicologia do vestir*. 3ªed. Lisboa: Assírio e Alvim, pp.7-20.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fagundes, M. M., Zanella, M., & Torres, T. L. (2012). Cidadão em foco: representações sociais, atitudes e comportamentos de cidadania. *Psicologia: teoria e prática*, 14, n.1, 55-69.
- Ferreira, V. (2017). Segregação sexual dos mercados de trabalho. In Vieira (coord.). *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Lisboa: CIG.
- Ferreira, M. & Nelas, P.B. (2006). Adolescências... Adolescentes...*Revista Millenium*, nº32, fev.2006, pp.141-162.
- Filho, A.M. (2015). *A moda fazendo gênero: representações sociais sobre “modo de vestir gay”*. Tese de doutoramento em Psicologia Social, do trabalho e das Organizações. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

- Fiol, E. (coord) (2008). *Del mito del amor romántico a la violencia contra las mujeres en la pareja*. Espanha- Ministério da Igualdad: Instituto da Mujer.
- Fisher, H.E (1992). *The anatomy of love: the natural history of monogamy, adultery, and divorce*. Nova Iorque: Norton.
- Fisher, H.E. (2004). *Why We Love: The Nature and Chemistry of Romantic Love*. New York: Henry Holt and Company.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artemed.
- Fonseca, E.N.R. (2012). *A educação para a cidadania no sistema de ensino básico português no âmbito da formação do carácter: análise e propostas*. Tese de Doutoramento em Filosofia da Educação. Instituto de Educação. Universidade de Lisboa.
- Frade, A.; Marques, A.; Alverca, C.; Vilar, D. (2010). *Educação Sexual na Escola. Guia para professores, formadores e educadores*. (8ªed). Lisboa: Texto Editores.
- Freire, I.P.; Veiga Simão, A. M. & Ferreira, A. S. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º Ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 157-183.
- Frias, A. & Teixeira, F. (2016). Sexualidade e Género na prevenção da infeção VIH e Sida: análise da campanha «LOVE LIFE». *Multiárea. Revista de didáctica*, n. 8 (2016): 116-133.
- Fromm, E. (2002). *A Arte de Amar* (1ª ed.). Cascais: Editora Pergaminho.
- Gallego, J. (2000). *El sexo de la noticia: Reflexiones sobre em género em la información y recomendaciones de estilo*. Barcelona: Icaria.
- Gallego Ayala, (2015). La publicidade prohíbe envejecer. In *Agenda Pública Dimensiones de la Desigualdad de género em España*, Dossier nº4.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, F. A. (2004) *Paixão, Amor e Sexo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Gomes, N. P. (2010). *O Marketing da Aparência: Comunicação e Imagem nas Publicações Periódicas de Moda*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Cultura. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Gómez, E.G. (2011). *Curso Virtual Género y Salud. La igualdad de género em el marco de los derechos humanos y la diversidade*. Organización Panamericana de la Salud.
- Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (orgs.) (1999). *Textos em representações sociais*. 5ªed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Hatfield, E. (1988). Passionate and compainionate love. In R. J. Sternberg & L. M. Barnes (Eds.), *Psychology of love*. New Haven: Yale University.
- Hernandez, J.A.E. & Oliveira, I.M.B. (2003). Os componentes do amor e a satisfação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 21 (3), pp.58-59.
- Januário, S. & Cascais, A. (2012). O corpo masculino na publicidade: uma discussão contemporânea. *Comunicação e Sociedade*, 21, 135-148.
- Januário, S. M. B. B. (2013). *Género e Media: estereótipos das masculinidades na publicidade das revistas masculinas em Portugal*. Tese de doutoramento em Ciências da Comunicação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade de Lisboa.
- Joly, M. (2002). *Introdução à análise da imagem*. São Paulo: Papirus Editora.
- Junior, A.S; Trindade, Z. A., & Martins-Silva, P. O. (2013). Teorias Sobre o Amor no Campo da Psicologia Social. *Psicologia Ciência e Profissão*, 16-31.
- Kordjazi, Z. (2013). Spatial Positioning of Gender in two Awards-Winning Software Programs for Learning English: A Visual Conten Analysis. *Belt Journal*, Porto Alegre, v.4, nº1, pp.86-109, jan/jul.
- Krug, E.; Dahlberg, L.L.; Mercí, J.A.; Zwi, A.B. & Lozano (2002). *Relatório mundial sobre violência e saúde*. Genebra: WHO.
- Lee, J. (1973). In *The colors of love: an exploration of the ways of loving*. Toronto: New Press.
- Leitão, M.N.C. (2013). Violência nas relações de intimidade. In Leitão, Fernandes, Fabião, Sá, Veríssimo & Dixe (2013). *Prevenir a violência no namoro – N(amor)o (Im)perfeito- fazer diferente para fazer a diferença*. Unidade de Investigação em Ciências da saúde: Enfermagem, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.
- Lipovetsky, G. (1999). *O império do efêmero*. S. Paulo: Companhia das Letras.
- Lisboa, M. (coord); Barroso, Z.; Patrício, J. & Leandro, A. (2009). *Violência e Género – Inquérito Nacional sobre a violência exercida contra mulheres e homens*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

- Lobo, P. & Cabecinhas, R. (2013). Perspetivas de género no acesso ao espaço público mediatizado. Refletindo sobre os conteúdos noticiosos do telejornal. *Estudos em Comunicação, nº13, pp.195-236.*
- Lopes, P. (2011). Literacia Mediática e Cidadania. Perfis de estudantes universitários da Grande Lisboa: Enquadramento teórico-conceitual, questões metodológicas e operacionais. In S. Pereira (Ed.), *Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp. 449-462). Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- López, F. & Fuertes, A. (1992). *Para entender a sexualidade*. S. Paulo: Edições Loyola.
- Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2010). Pedagogias da Sexualidade. In Louro, *O corpo Educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- Louro, G.L. (2011). Educação e docência: diversidade, género e sexualidade. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, vol.3, nº4, pp.62-67, jan/jul.
- Lucena, L.M. & Ferreira, D.M.M.A.M. (2016). Gênero, Sexualidade e Poder- Curta Metragem 'Maioria Oprimida'. *Publ. UEPG Appl.Soc.Sci*, Ponta Grossa, 24 (1), pp. 75-86, jan/abr.
- Machado, L.M.G.S (2010). *Crenças e representações sociais dos adolescentes sobre a violência interpessoal*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Machado, F.A. & Gonçalves, M.F. (1999). *Currículo, Problemas e Perspectivas*. 2ªed.Porto: Edições ASA.
- Manita, C., Ribeiro, C. & Peixoto, C. (2009). *Violência Doméstica- Compreender para intervir (guia de boas práticas para profissionais de instituições de apoio à vítima)*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. USA: Massachusetts Institute of Technology.

- Marazziti, D. (2010). *E Viveram Felizes e Ciumentos para Sempre*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Marazziti, D. (2011). *A Natureza do Amor*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Marques, C. & Rosa, R. (2014). *É rap, é roupa! Consumo de moda hip-hop e formação identitária*. Comunicação no 4º Congresso Internacional em Comunicação e Cultura: materialidades e representações de cidadania. S. Paulo.
- Martins, E. C. (2009). A escola como espaço gerador de cultura "de" e "para" a cidadania. *Plures humanidades*, Ano 10 (12), 13-34.
- Martins, E.C. (2010). A escola como espaço multicultural "de" e "para" a cidadania. *Revista do CFCH, ano 1, nº2, dez*.
- Martins, A.M.; Rios, P.P.S. & Vieira, A.R.L. (2016). Relações de gênero na gestão escolar a dicotomia entre mulheres e homens no cargo de diretora/diretor escolar. *SEMPESq*, V.9, nº1
- MEC. (2011). Recomendação nº6/2011. Diário da República, 2ª série, nº 250.
- Mesquita, I. (2012). *Disfarces de Amor – Relacionamentos amorosos e vulnerabilidade narcísica* (Tese de Doutoramento não publicada). Évora: Universidade de Évora.
- Moran, J.M. (2007). *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 13ª ed. Campinas. S. Paulo: Campinas.
- Moreira, M.A.; Durães, A.C. & Silva, E. (2005). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes (2006). *No caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, 129-150.
- Morgado, J.C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son publique*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Mota-Ribeiro, S. (2002a). *Retratos de mulher. Construções sociais e representações visuais do feminino*. Dissertação de Mestrado em Sociologia da Cultura e dos Estilos de Vida. Instituto de Ciências Sociais: Universidade do Minho.

- Mota-Ribeiro, S. (2002b). Corpos eróticos: Imagens da mulher na publicidade da imprensa feminina portuguesa. *Cadernos do Noroeste*, número temático “olhares sobre mulheres”, 17, (1-2), pp.145-164.
- Mota-Ribeiro, S. (2005). Imagem. In Macedo, A. & Amaral, A. (eds.). *Dicionário da Crítica Feminista*, Porto: Afrontamento.
- Mota-Ribeiro, S. (2011). *Do outro lado do espelho: imagens e discursos de género nos anúncios das revistas femininas: uma abordagem socio-semiótica visual feminista*. Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação Especialidade de Semiótica Social. Instituto de Ciências Sociais: Universidade do Minho.
- Mozdzinski, L. (2012). *Ethos e pathos em videocliques femininos*. Tese de Doutoramento em Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil.
- Muñoz, N. G., & García, L. M. (2008). La recepción de la imagen de las mujeres en los medios: una aproximación cualitativa. *Nueva época*, 10, julio-diciembre, 111-128.
- Murillo, F.H. & Conchillo, M.P. (coord.) (2012). *Educación para la sexualidad con bases científicas*. Documento de consenso de Madrid. Valencia
- Natt, E.D.M.; Carrieri, A.P. (2016). É para Menino ou para Menina? Representações de Masculinidade. *Revista Latino-Americana de Geografia e Género*, Ponta Grossa, v.7, nº1, p.109-131, jan/jul.
- Neves, A.S.A. (2007). As mulheres e os discursos genderizados sobre o amor: o caminho do ‘amor confluyente’ ou o retorno ao mito do ‘amor romântico’?. *Estudos Feministas, Florianópolis*, 15 (3):336, set-dez 2017, pp.609-627.
- Nogueira, C. (2010). Intervenção Educativa Género e Liderança. Sugestões Práticas. In Pinto, Nogueira, Vieira, I. Silva, Saavedra, M.J. Silva, ..., & Prazeres (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- 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. Retrieved from <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-igualdade-de-genero/materiais>, acedido em 23-03-2016

- Nunes, M. T. A. (2007). *Género e Cidadania nas Imagens de História. Estudos de Manuais Escolares e Software Educativo*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Nunes, M.T. (2009). *O feminino e o masculino nos materiais pedagógicos. (In)visibilidades e (des)equilíbrios*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Oldmeadow, J.A. & Dixson (2016). The Association Between Men's Sexist Attitudes and Facial Air. *Archives of Sexual Behavior*, vol. 45, issue 4, pp.891-899.
- Oliveira, Q.B.M.; Assis, S.G.; Njaine, K. & Oliveira, R.V.C. (2011). Violências nas relações afetivo-sexuais. In: Minayo, MCS.; Assis, SG. & Njaine, K., orgs. *Amor e violência: um paradoxo das relações de namoro e do 'ficar' entre jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011, pp. 87-139. ISBN: 978-85-7541-385-2. Retrieved from <http://books.scielo.org/id/4c6bv/pdf/minayo-9788575413852-06.pdf>.
- ONU (2016). *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável. Guia sobre Desenvolvimento Sustentável- 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental.
- Pacheco, R. (2017). Cinema, cem anos de juventude: um programa internacional de educação ao cinema implementado em Portugal. *Revista entreideias*, Salvador, v.6, nº1, pp.79-100.
- Pardal, L., Gonçalves, M., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. P. (2011). *Representações sociais: uma interpretação específica da realidade. Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional* (pp. 35-62). Aveiro: Universidade de Aveiro. Departamento de Educação.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Maia: Areal Editores.
- Parsons, T. & Bales, R.F. (1955). *Family, Socialization and interaction process*. New York: Free Press.
- Pease, A. & Pease, B. (2012). *A Linguagem corporal do Amor*. Lisboa: Editorial Bizâncio
- Pellegrin, A. (2007). *Filosofia, estética e educação: a dança como construção social e prática educativa*. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

- Perdigão, A., Menezes, B., Almeida, C., Machado, D., Silva, M. & Prazeres, V. (2014). *Violência Interpessoal - Abordagem, Diagnóstico e Intervenção nos Serviços de Saúde*. Lisboa: Direção Geral de Saúde.
- Pereira, T.A. (2013). O Corpo Gordo na Revista *Veja*: uma análise discursiva. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, nº16/1, pp.99-116, jun.
- Pereira, M.J.A. (2016). Será o videoclipe aos olhos dos jovens a 'Luz' da comunicação da música?
- Pereira, M.M. & Freitas, F. (2002). *Educação Sexual. Contextos de sexualidade e adolescência*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, S.; Madureira, E.J.; Pombo, T. & Guedes, M. (2014). *Referencial de Educação para os Media para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência.
- Pinto, M.M.M. (2010). *Química do amor e do sexo*. Lisboa: Lidel.
- Pinto, A.; Nunes, S.M. & Fazenda, R. (2016). Um estudo sobre a influência do género em funções tradicionalmente masculinas e femininas. *International Journal of Working Conditions*, nº7, jun.
- Pinto, T. & Alvarez, T. (2014). Introdução. História, História das Mulheres, História do Género. Produção e Transmissão do Conhecimento Histórico. *ExAequo*, nº.30, pp.9-21.
- Pinto, T.; Nogueira, C.; Vieira, C.; Silva, I.; Saavedra, L.; Silva, M.J.; ... & Prazeres, V. (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania, 3ºciclo*. Lisboa: CIG-Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Pinto-Coelho, M.Z.S. (2010). Género nos média portugueses: a insustentável leveza da mudança. *Comunicação em COLABORA- semana da igualdade*, Governo Civil de Castelo Branco, 13 de março de 2010.
- Pinto-Coelho, Z. & Mota-Ribeiro, S. (2012). O reino do casal heterossexual na publicidade: uma análise sociosemiótica das estratégias visuais e das inscrições discursivas. *Comunicação & Sociedade*, nº21, pp.205-214.
- Pontes, P. (2003). Linguagem dos videoclipes e as questões do individualismo na pós-modernidade. *Sessões do Imaginário. Porto Alegre, Famecos, PUC-RS*, nº 10, nov. Retrieved from:  
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/viewFile/799/608>

- Prá, J.R. (2013). Estereótipos e ideologias de gênero entre a juventude brasileira. *Revista feminismos*, vol.1, nº3, set-dez.2013.
- Praia, J.; Gil-Pérez & Vilches, A. (2007). O papel da natureza da Ciência na Educação para a Cidadania. *Ciência e Educação*, vol.13 (2), pp.141-156.
- Prazeres, V. (2008). *O voo desordeiro de Eros*. Lisboa: Dom Quixote.
- Rabello, S.H.S. (2012). *Sexualidade, gênero e pedagogias culturais: representações e problematizações em contexto escolar*. Tese doutoramento em Educação para a Ciência. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru
- Rabelo, A.O. (2010). Contribuições dos estudos de gênero às investigações que enfocam a masculinidade. *Ex aequo*, nº21, pp.161-176.
- Reia-Baptista, V. (2011). Os Media, as Literacias e a Cidadania. In S. Pereira (Ed.), *Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania* (pp. 49-57). Braga: Universidade do Minho-Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.
- Recomendação nº 6/2011, do Conselho Nacional de Educação, Recomendação sobre educação para a literacia mediática. Retirado de <http://dre.pt/pdf2s/2011/12/250000000/5094250947.pdf>.
- REDE (2013). *Kit pedagógico sobre Género e Juventude/ Educação não formal para o mainstreaming de género na área da juventude*. (2ªed.). Lisboa: Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens. Retrieved from <http://tk.redejovensigualdade.org.pt/site-tk-download.html>
- Redondo, J.; Pimentel, I. & Correia, A. (2012). *Manual Sarar. Sinalizar, Apoiar, Registrar, Avaliar, Referenciar: Uma proposta de Manual para profissionais de saúde da área da violência familiar / entre parceiros íntimos*. Ceira: Serviço de Violência Familiar – Hospital Sobral Cid- Centro Hospitalar e Universitário de Coimbra.
- Restrepo, L.C. (2004). *Ética do Amor*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Ribeiro, N; Neves, T & Menezes, I. (2014). Educação para a cidadania em Portugal: Contributos para o progresso na sua vida no currículo escolar. *Curriculo sem Fronteiras*, v. 14, n. 3, p. 12-31, set/dez.
- Rios, I. (2008). O amor nos tempos de Narciso. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*. 25(12), 421-426.

- Rocha, C.A. (2007). A Divulgação Científica sobre o Corpo na Revista Veja. In: XV Congresso brasileiro de Ciências do Esporte, Recife.
- Roldão, M.C. (2005). Estudos de práticas de Gestão do Currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Rosa, R. (2009). Cidadania expandida e identidades compartilhadas. Razón y Palabra, 70, noviembre-enero. Retrieved from <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=199520478030>
- Rubin, Z. (1970). Measurement of romantic love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 265-273.
- Rubin Z. (1973). *Liking and loving: An invitation to social psychology*. Holt, Rinehart and Winston, ISBN 978-0-03-083003-7.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapariga, aprender a ser rapaz: teorias e práticas da escola*. Coimbra: Edições Almedina.
- Saavedra, L. (2010). Actividades com psicólogos/as e professoras/es. Pinto, Nogueira, Vieira, I. Silva, Saavedra, M.J. Silva, ... & Prazeres (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, pp. 268 - 282.
- Sabat, R. (2001). Pedagogia cultural, género e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v.9, nº1, pp.4-21.
- Sampaio, D; Baptista, M.I.; Matos, M.G. & Silva, M.O. (2007). *Relatório Final. Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sánchez, C. (2015). Orígenes y evolución de la investigación Cualitativa em Educación. In F.N. Souza, D.N. Souza & Costa (2015). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. Vol.2. Ludomedia, pp.41-74.
- Santos, J. A. (2010). Cidadanía activa: el sincretismo del sujeto racional con el hombre relacional. *Signo y Pensamiento XXIX, enero-junio*, 194-205.
- Santos, C. (2017). A corporeidade na contemporaneidade: algumas reflexões sobre o discurso publicitário. *Revista de Cultura Visual*, n.1, pp.137-163.
- Scott, J. (1990). Género: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 16, n. 2, pp. 5-22.
- Scott, J.W. (1995). Género: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade, Porto Alegre, vol.20, nº2, jul/dez*, p.71-99.

- Serra, A. (2018). Infografia em que pé está a igualdade de género? Em Portugal e na EU). Lisboa: Fundação Manuel dos Santos. Retrieved from <https://www.ffms.pt/FileDownload/1570ca07-b1ca-4bd8-8292-ffe940a168d4/infografia-igualdade-de-genero>
- Simili, I.G.; Souza, M.C. (2015). A beleza das meninas nas “dicas da Barbie”. *Cadernos de pesquisa*, v. 45, nº155, p.200-217, jan/mar.
- Silva, M.J. (2009). Género, Cidadania e intervenção educativa: Sugestões práticas. Ultrapassar os Estereótipos de Género das Personagens dos Jogos de Computador. In *Guião de educação. Género e Cidadania*. Lisboa: CIG.
- Silva, M.P.M.P. (2005). *A construção/reconstrução do género na aula de Educação Física no Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento no ramo de Ciência do Desporto. Universidade do Porto, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física.
- Silva, P. & Saavedra, L. (2010). Género e currículo. Currículo Formal e Informal In Pinto, Nogueira, Vieira, I. Silva, Saavedra, M.J. Silva, ... & Prazeres (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, pp.61-78.
- Siqueira, D. (2012). Juventudes e cidades no videoclipe: o corpo como foco. *Líbero*, v.15,n29, pp. 51-58.
- Silva, M. (2010). A transversalidade do género na intervenção educativa. In Pinto, Nogueira, Vieira, I. Silva, Saavedra, M.J. Silva, ... & Prazeres (2010). *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Soares, T. (2012a). *Videoclipe: o elogio da desarmonia*. João Pessoa: Marca da fantasia.
- Soares, T. (2012b). *O videoclipe Britney Spears: O corpo como estratégia de visibilidade no videoclipe Recife*. XIV Congresso de Ciências da Comunicação da Região Nordeste.
- Soares, A.S.F. & Garcia, D.A. (2017). Escola, discurso e sexualidade: uma análise de El Vestido do Nuevo. *Travessias, Cascavel*, v. 11, nº1, pp.59-75, jan-abr.
- Sokoloski, M.E. (2010). As representações femininas reveladas pelos estereótipos no programa A grande família. *Razón y Palabra*. Primeira Revista Electrónica, número 74, noviembre 2010 - enero 2011. Retrieved from: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N74/VARIA74/25SokoloskiV74.pdf>.

- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. J., & Batista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios* (2ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Souza, J. (2016). O género no jornalismo em tempos de recessão: Como se dá a representação mediática das mulheres num contexto de crise em Portugal. *Ex æquo*, vol. 33, pp: 135-147.
- Souza, D.N.; Costa, A.P. & Souza, F.N. (2015). Desafio e inovação do estudo de caso com apoio das tecnologias. In F.N. Souza, D.N. Souza & Costa (2015). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. Vol.2. Ludomedia, pp.143-162.
- Souza, F.N.; Costa, A.P.; Moreira, A.; Souza, D.N. & Freitas, F. (2016). *WebQDA – Manual de utilização rápida*. Aveiro: UA Editora.
- Sterneberg, R. (1988). *The triangle of Love*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. (1995). Love as a Story. *Journal of Social and Personal Relationships*, nº12, pp. 541-546.
- Sussi, J. S., Clemente, E. A., Lacerda, D. C., Martins, K. L., Filho, L. C., & Azzolino, A. P. (2007). Videoclipe, estética e linguagem: sua influência na sociedade contemporânea. *Nucom*, 12, 1-16.
- Tavares, J.; Pereira, A.S.; A.A. Gomes, A.A.; Monteiro, S. & A. Gomes (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, F., Martins, I. P., Veiga, M. L., Couceiro, F., Sá, P., Correia, M. R., & Cardoso, S. (2010). Sexualidade e Género no Discurso dos Media: Implicações Sócio-Educacionais e Desenvolvimento de uma Abordagem Alternativa na Formação de Professores(as). In M. J. Silveirinha, A. T. Peixinho & C. A. Santos (Eds.), *Género e Culturas Mediáticas* (1ª ed., pp. 675-693): Mariposa Azual. Retrieved from [http://www.triplov.com/cyber\\_art/cibercultura/genero-culturas-mediaticas/ebook-gcm-1.pdf](http://www.triplov.com/cyber_art/cibercultura/genero-culturas-mediaticas/ebook-gcm-1.pdf).
- Teixeira, F., & Folhas, D. (2011). *Guião de análise do genérico da série juvenil “Morangos com Açúcar”*. Aveiro: CIDTFF
- Teixeira, F., & Frias, A. (2011). *Guião de Análise do filme de uma campanha de prevenção do VIH/SIDA*. Aveiro: CIDTFF.

- Teixeira, F. & Marques, F. (2016). Corpo em cena: género e sexo na publicidade. In *Desidério, R (org) Sexualidade, educação e mídia: novos olhares, novas práticas*. Editora da Universidade Estadual de Londrina (EDUEL).
- Thomas, S.P. (2005). Women's Anger, Aggression, and Violence. *Health Care for Women International*, 26:504–522. Retrieved from [http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1122&context=utk\\_nurspubs](http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1122&context=utk_nurspubs).
- Toledo, L.; Rocha, M.A.; Dermmam, M.; Damin, M. & Pacheco, M. (2014). *Manual para o uso não sexista da linguagem. O que bem se diz...bem se entende*. Red de Educación Popular entre Mulheres de Latinoamericana e Carin.
- Torres, A. (1987). Amores e Desamores – para uma análise sociológica das relações afectivas. *Comunicação, VI Jornadas de Comunicação e Cultura*. ISCTE.
- Torres, A. (2004). Amor e Ciências Sociais. *Travessias 2004*, 4/5, pp.15-45.
- Torres, A. (2018a) *Igualdade de género ao longo da vida: Portugal no contexto Europeu*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Torres, A. (2018b) *Igualdade de género ao longo da vida: Portugal no contexto Europeu Resumos da Fundação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Torres, A.; Costa, D.; Sant'Ana, H.; Coelho, B. & Sousa, I. (2016). *Assédio Sexual e Moral no local de trabalho em Portugal*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos de Género (CIEG), Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Universidade de Lisboa.
- Torres, A.; Sant'Ana, H. & Maciel, D (orgs) (2015). *Estudos de género numa perspectiva interdisciplinar*. Lisboa: Editores Mundos Sociais.
- Trindade, V.M. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação (4ª ed.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UE (2016). *Compromisso estratégico para a Igualdade de Género 2016-2019*. Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia. Retrieved from: [http://cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs2/Compromisso\\_IG.pdf](http://cite.gov.pt/pt/destaques/complementosDestqs2/Compromisso_IG.pdf)

- UNESCO (2010). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde (vol. 1)*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2011). *Media and information literacy: curriculum for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2016). *Out in the Open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (9ª ed., pp. 507-535). Porto: Afrontamento
- Ventura, M.C.A.A. (2014). *Violência no namoro – crenças e autoconceito nas relações sociais de género. Modelo de intervenção em enfermagem*. Tese de doutoramento. ICBAS, Universidade do Porto.
- Vieira, C.M.C. (2006). *É Menino ou Menina? Género e Educação em Contexto Familiar*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, C.C.; Nogueira, C.; Henriques, F.; Marques, F.M.; Vicente, F.L.; Teixeira, F.; ... & Ferreira, V. (2017). *Conhecimento, Género e Cidadania no Ensino Secundário*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Vieira, C.; Nogueira, C. & Tavares, T.C. (2010). Enquadramento teórico. Género e Cidadania. In Pinto, Nogueira, Vieira, I. Silva, Saavedra, M.J. Silva, ... & Prazeres. *Guião de Educação Género e Cidadania. 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, pp.19-59.
- Vieira, C.; Nogueira, C. & Tavares, T.C. (2011). Enquadramento teórico. Género e Cidadania. In Cardona, Nogueira, Vieira, Piscalho, Uva & Tavares. *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, pp.7-48.
- Wagner, W. (1995). Social representations, group affiliation, and projection: knowing the limits of validity. *European Journal of Social Psychology*, 25, 125-140.
- Warnick, B. (2002). *Critical Literacy in a Digital Era. Technology, Rethoric, and the Public Interest*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Bookman.





## Anexos

### Anexo i- Consentimento informado



#### Consentimento Informado

Exmo./a Senhor/a  
Encarregado/a de Educação

Sou professora de Ciências Naturais/Biologia do/a seu/sua educando/a e, simultaneamente, estudante do Programa Doutoral em Didática e Formação, da Universidade de Aveiro.

No âmbito do referido Programa Doutoral estou a desenvolver um projeto de investigação intitulado “Sexualidade e género nos *media* - contributos dos videoclipes para a (des)igualdade de género”, sob orientação científica da Professora Doutora Filomena Teixeira. Para a sua consecução solicito e agradeço a participação do/a seu/sua educando/a no preenchimento de um questionário a que terá acesso em sala de aula. Posteriormente serão elaborados e implementados, também em sala de aula, guiões de observação dos videoclipes mais visualizados pelos/as jovens. Os tempos utilizados em contexto de sala de aula encontram-se contemplados no projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual, elaborado e aprovado em conselho de turma.

Pretende-se do/a seu/sua educando/a uma participação voluntária, consciente e sincera. As respostas serão anónimas e destinam-se exclusivamente para fins de investigação académica.

Dada a relevância da participação do/a seu/sua educando/a na investigação, gostaríamos que os questionários e guiões de observação fossem preenchidos na totalidade.

Mais se solicita o preenchimento e devolução do destacável no qual se expressa a sua vontade.

Com os mais cordiais cumprimentos

Arminda Maria Malho Santos Sousa



-----  
Eu, \_\_\_\_\_ encarregado/a de  
educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_ da  
turma \_\_\_\_, \_\_\_\_ ano com o número \_\_\_\_, fui devidamente informado/a sobre a participação  
voluntária e garantia de confidencialidade dos dados requeridos no estudo “Sexualidade  
e género nos *media* - contributos dos videoclipes para a (des)igualdade de género” pelo  
que AUTORIZO \_\_\_\_\_ NÃO AUTORIZO \_\_\_\_\_ a participação do/a meu/minha  
educando/a.  
Viseu, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013

Assinatura do/a encarregado/a de educação

\_\_\_\_\_

**Universidade de Aveiro**  
**Departamento de Educação**  
**Programa Doutoral em Didática e Formação**  
**Instruções**

Este questionário tem como objetivo a recolha de dados que permitam uma aproximação ao fenómeno dos videoclipes visualizados por adolescentes e jovens.

Os dados colhidos servirão de base para a elaboração de um guião de visualização de videoclipes. Para além da operacionalização do projeto de Educação para a Saúde e Educação Sexual, aprovado em conselho de turma, ambos os instrumentos se inserem na investigação a desenvolver no âmbito do Programa Doutoral de Didática e Formação e que visa fazer um levantamento de possíveis contributos dos videoclipes para as (des)igualdades de género.

Procure responder às questões de forma sincera, indicando aquilo que realmente faz ou não faz, e não o que pensa que seria correto.

As respostas são confidenciais e anónimas e servem apenas para tratamento estatístico, pelo que não se deve identificar.

A sua colaboração é indispensável para a realização do estudo.

Grata pela colaboração

Arminda Maria Malho Santos Sousa  
(Professora de Ciências Naturais/Biologia)

## I – Dados pessoais/escolares

1. Idade \_\_\_\_\_ (anos)

2. Sexo

- Rapaz
- Rapariga

3. Ano de escolaridade que frequenta

- 7º ano
- 12º ano

4. Local de residência em tempo de aulas

- zona urbana
  - zona rural
  - Outro , especifique por favor
- 

5. Local de residência fora do tempo de aulas

- Zona urbana
  - Zona rural
  - Outro , especifique por favor
- 

6. Com quem vive habitualmente

- Com o pai e a mãe
  - Com o pai
  - Com a mãe
  - Com o avô e a avó
  - Com outros/as familiares , especifique por favor
- 

• Com colegas/amigos/as

• Sozinho/a

• Outros/as , especifique por favor \_\_\_\_\_

## II. Ocupação dos tempos livres

7. Habitualmente, nos tempos livres

- Realiza as tarefas escolares
- Joga videojogos
- Ouve música
- Pratica desporto ao ar livre
- Realiza atividades desportivas no ginásio
- Lê
- Vê TV
- Sai com amigos/as
- Outros , especifique por favor \_\_\_\_\_

8. Quando ouve música, regra geral, usa

- Cd
- Rádio
- Mp3, mp4
- Telemóvel, iPod
- Computador
- Outro , especifique por favor \_\_\_\_\_

### III - Exploração inicial de videoclipes

9. Habitualmente visualiza videoclipes

- Sim  Não

10. Com que frequência vê videoclipes

- Diariamente
- Apenas em dias de aulas
- Apenas aos fins de semana
- Raramente
- Nunca

11. Quanto tempo dedica à visualização de videoclipes

- Nenhum
- Menos de 1 hora por dia
- 1-2 horas por dia
- 2-3 horas por dia
- mais de 3 horas

12. Com quem costuma ver videoclipes

- Sozinho/a
- Acompanhado/a com amigos/as
- Acompanhado/a com familiares da mesma idade
- Acompanhado/a com familiares adultos/as

13. Onde costuma ver videoclipes

- Em casa
- Na escola
- No café
- Em casa de amigos/as
- Outro local , especifique por favor \_\_\_\_\_

14. Os videoclipes que vê, regra geral, são

- Comprados
- Emprestados
- Projetados nos *media* (TV, por exemplo)
- Outro , especifique por favor \_\_\_\_\_

15. Alguma pessoa adulta se preocupa com o tempo que dedica a ver videoclipes
- Sim  Indique quem (Pai \_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_ Familiar \_\_\_\_ Professor/a \_\_\_\_)
  - Não

16. Alguma pessoa adulta fala consigo sobre os conteúdos dos videoclipes que vê
- Sim  (Pai \_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_ Familiar \_\_\_\_ Professor/a \_\_\_\_)
  - Não

17. Vê videoclipes
- Para simplesmente se divertir
  - Para passar o tempo
  - Para se relacionar com outras pessoas
  - Para ...  (se outro, especificar)

18. Pensa que há videoclipes para rapazes e outros para raparigas

- Sim
- Não

Se respondeu sim, o que os distingue?

---

---

---

---

19. Com que idade começou a ver videoclipes

\_\_\_\_\_ (anos)

20. Prefere que o protagonista do videoclipe seja

- Mulher/rapariga
- Homem/rapaz
- Ambos os sexos
- Banda de rapazes (boysband)
- Banda de raparigas (girlsband)
- Banda mista (ambos os sexos)

21. O tipo de música preferida é

- Pop
- Rock
- Metálica
- Jazz
- Live
- Clássica
- Outro , especifique por favor \_\_\_\_\_

22. Relativamente ao/à(s) protagonista(s) do videoclipe prefere que seja(m)

**a) idade**

- jovem  ▪ adulto/a
- outra , especifique por favor \_\_\_\_\_
- não reparo na idade

**b) cor da pele**

- branca  ▪ negra  ▪ mestiça
- outra , especifique por favor \_\_\_\_\_
- não reparo na cor

**c) aspeto físico**

- forte  ▪ débil  ▪ esbelto/a  ▪ deselegante
- outro , especifique por favor \_\_\_\_\_
- não reparo no aspeto físico

23. Que o tipo de relação aprecia que se estabeleça entre os/as protagonistas do videoclipe

- De domínio
- De companheirismo
- De apoio
- De amor
- Sensual
- Sexual
- Outra , especifique por favor \_\_\_\_\_

24. O seu videoclipe preferido é

---

Porquê?

---

---

---

---

---

---

## Anexo iii- Planificação/ Propostas de operacionalização da EPSES

### 7ºano

Disciplina	Temas/Conteúdos	Contextualização	Atividades	Tempos letivos/ Calendarização
<p><b>Ciências Naturais</b></p>	<p><b>Dimensão ética da sexualidade humana:</b> Compreensão da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projeto de vida que integre <b>valores</b> (por exemplo: afetos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações, compromissos, abstinência voluntária) e uma <b>dimensão ética</b>; Saber como se protege o seu próprio corpo, prevenindo a <b>violência</b> e o <b>abuso físico</b> e <b>sexual</b> e comportamentos sexuais de risco; <b>Prevenção dos maus tratos</b> e das aproximações abusivas. <b>Sexualidade e género</b> - (des)igualdade de género.</p>	<p>Tendo em conta os conteúdos programáticos a lecionar no 7º ano, a contextualização da EpSES, requer uma abordagem transversal, integradora das diversas áreas do saber considerando-a como uma dimensão da educação para a cidadania. Assim, de acordo com as linhas orientadoras da educação para a cidadania, pretende-se desenvolver atividades que integrem as seguintes dimensões: - <b>A Educação para a Saúde e a Sexualidade</b>, que pretende dotar as crianças e os jovens de <b>conhecimentos, atitudes e valores</b> que os ajudem a fazer opções e a tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico, social e mental. As atividades a desenvolver visam providenciar informações rigorosas relacionadas com a proteção da saúde e a prevenção do risco, nomeadamente na área da sexualidade (dimensão ética e sexualidade e género) (DGE, 2012, p. 4-5<sup>844</sup>). - <b>A Educação para a Igualdade de Género</b>, que visa a promoção da igualdade de direitos e deveres das alunas e dos alunos, através de uma educação livre de preconceitos e de estereótipos de género, de forma a garantir as mesmas oportunidades educativas e opções profissionais e sociais. Este processo configura-se a partir de uma progressiva tomada de consciência da realidade vivida por alunas e alunos, tendo em conta a sua evolução histórica, na perspetiva de uma alteração de atitudes e comportamentos (DGE, 2012, p. 3). Conforme é referido no Guia da Educação para a</p>	<p>Proceder-se-á à seleção de um conjunto de vídeos/mais visionados pelos/as alunos/as para: - neles identificar as imagens de sexualidade e género projetadas. - perceber se os alunos e alunas se identificam com os modelos que os e as protagonistas dos vídeos apresentam e com os valores que promovem. - promover nos “utilizadores” femininos e masculinos, o conhecimento destes “produtos”. - consciencializar, a partir dos contributos dos vídeos analisados, para a existência de valores de igualdade de género.</p>	<p>2º e 3º período 6 blocos (6x90 minutos)</p>

<sup>844</sup> DGE (2012). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

		<p>Cidadania (CIG, 2009, p. 20<sup>845</sup>) pretende-se que a escola, para além de local de compreensão e preparação de rapazes e raparigas para a vida, esteja entre os principais agentes de mudança, contribuindo para a construção da realidade, eliminando possíveis desigualdades entre jovens rapazes e raparigas. Em ambas as dimensões, as abordagens devem ser acompanhadas por uma reflexão sobre atitudes e comportamentos dos adolescentes na atualidade.</p>		
--	--	--	--	--

---

<sup>845</sup> CIG. (2009). Enquadramento teórico – Género e cidadania. In M. E. Ciência (Ed.), Guião da Educação para a Cidadania. Lisboa. Retrieved from [http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/3ciclo/3c\\_cap1\\_1/](http://www.cig.gov.pt/guiaoeducacao/3ciclo/3c_cap1_1/).

**12º ano**

Disciplina	Temas/Conteúdos	Contextualização	Atividades	Tempos letivos/Calendarização
<p><b>Biologia</b></p>	<p><b>Compreensão ética da sexualidade humana.</b> A abordagem deve ser acompanhada por uma reflexão sobre atitudes e comportamentos dos adolescentes na atualidade: Compreensão e determinação do ciclo menstrual em geral, com particular atenção à identificação, quando possível, do período ovulatório, em função das características dos ciclos menstruais. Informação estatística, por exemplo sobre: Idade de início das relações sexuais, em Portugal e na UE; Taxas de gravidez e aborto em Portugal; Métodos contraceptivos disponíveis e utilizados; segurança proporcionada por diferentes métodos; motivos que impedem o uso de métodos adequados; Consequências físicas, psicológicas e sociais da maternidade e da paternidade de gravidez na adolescência e do aborto; Doenças e infeções sexualmente transmissíveis (como infeção por VIH e HPV) e suas consequências; Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis; Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas.</p>	<p>Abordar as temáticas aquando da lecionação dos seguintes conteúdos: <b>Conceptuais</b> 1. Reprodução Humana 1.1. Gametogénese e fecundação. 1.2. Controlo hormonal 1.3. Desenvolvimento embrionário e gestação 2. Manipulação da fertilidade <b>Procedimentais:</b> - Interpretação de aspetos relativos à morfologia e à fisiologia dos sistemas reprodutores. - Observação e interpretação de imagens microscópicas relativas à histologia de gónadas e estrutura de gâmetas. - Integração de conhecimentos relativos a processos de divisão celular e gametogénese. - Análise e interpretação de dados em formatos diversos relativos à regulação hormonal da reprodução, estados iniciais do desenvolvimento embrionário, nidadação e fenómenos fisiológicos associados. - Avaliação das condições necessárias ao encontro dos gâmetas. - Problematização e análise crítica de situações que envolvam a possibilidade de fatores pessoais e/ou ambientais afetarem os processos reprodutivos. - Interpretação de dados de natureza diversa que permitam a compreensão das funções dos anexos embrionários. - Discussão dos contributos da gametogénese e fecundação na transmissão de características entre as gerações e na diversidade das populações humanas. - Recolha, organização e interpretação de</p>	<p><b>Reprodução ... mitos e realidade!</b> Análise crítica sobre mitos e/ou conceções relacionados com aspetos da reprodução humana. Resolução de uma ficha de trabalho. Abordar as questões: - De que modo os processos reprodutivos interferem na qualidade de vida dos seres humanos? - Em que difere a morfologia dos sistemas reprodutores feminino e masculino? <ul style="list-style-type: none"><li>• Observação de cortes de testículos e ovários, ao microscópio.</li><li>- Que mecanismos regulam o seu funcionamento?</li><li>• Análise e interpretação de esquemas representativos da regulação hormonal.</li><li>• Oogénese vs espermatogénese.</li></ul><b>(Dimensão biológica da sexualidade)</b> Exploração do documentário – “Vida no Ventre” <ul style="list-style-type: none"><li>- Que procedimentos tecnológicos permitem, atualmente, controlar a gametogénese, a fecundação e a gestação?</li><li>- Quais as possíveis causas da infertilidade?</li><li>• Organização de pequenos trabalhos de pesquisa, por</li></ul></p>	<p>15 blocos 1º Período</p>

	<p><b>Sexualidade e género</b> - (des)igualdade de género. A abordagem deve ser acompanhada por uma reflexão sobre atitudes e comportamentos dos adolescentes na atualidade.</p>	<p>informação relacionada com métodos contraceptivos, causas de infertilidade e técnicas de reprodução assistida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise de princípios biológicos subjacentes a diferentes métodos contraceptivos e técnicas de reprodução assistida.</li> </ul> <p>Atitudinais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento de opiniões críticas e informadas face à utilização de métodos contraceptivos, de processos de reprodução assistida e de manipulação de embriões.</li> <li>- Reconhecimento de que avanços sobre estrutura molecular e atuação das hormonas são marcos importantes no controlo e indução da fertilidade.</li> <li>- Reflexão sobre as implicações biológicas e sócio éticas que decorrem da utilização de processos de manipulação da reprodução humana, no que respeita à qualidade de vida dos indivíduos e ao desenvolvimento das populações.</li> <li>- Apreciação crítica do papel desempenhado pelos <i>media</i> na divulgação dos avanços da ciência e da tecnologia.</li> <li>- Reflexão sobre as implicações biológicas e sócio éticas que decorrem da obtenção de organismos geneticamente modificados.</li> </ul> <p>Sexualidade e género nos <i>media</i> - contributos dos vídeos para a (des)igualdade de género</p>	<p>parte de pequenos grupos de alunos sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Métodos contraceptivos naturais, barreira e cirúrgicos;</li> <li>- Métodos contraceptivos hormonais, DIU/SIU e Pílula do Dia Seguinte (contraceção de emergência);</li> <li>- Infertilidade masculina: tipos e causas;</li> <li>- Infertilidade feminina: tipos e causa;</li> <li>- Técnicas de Reprodução Assistida.</li> <li>- IST</li> </ul> <p>Sempre que possível, abordar as diferentes questões éticas.</p> <p>Exploração de documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>As mudanças nas atitudes e nos valores sexuais.</i></li> <li>- <i>A sexualidade nos media.</i></li> </ul> <p>- Seleção de um conjunto de vídeos mais visionados pelos/as alunos/as para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- neles identificar as imagens de sexualidade e género projetadas.</li> <li>- perceber se os alunos e alunas se identificam com os modelos que os e as protagonistas dos vídeos apresentam e com os valores que promovem.</li> </ul>	<p>2º Período e/ou 3º Período (6 blocos)</p>
--	--	---	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- promover nos "utilizadores" femininos e masculinos, o conhecimento destes "produtos".</li> <li>- consciencializar, a partir dos contributos dos videocliques analisados, para a existência de valores de igualdade de género.</li> <li>- fazer um levantamento de possíveis contributos dos videocliques para a (des)igualdade de género.</li> </ul>	
--	--	--	---	--



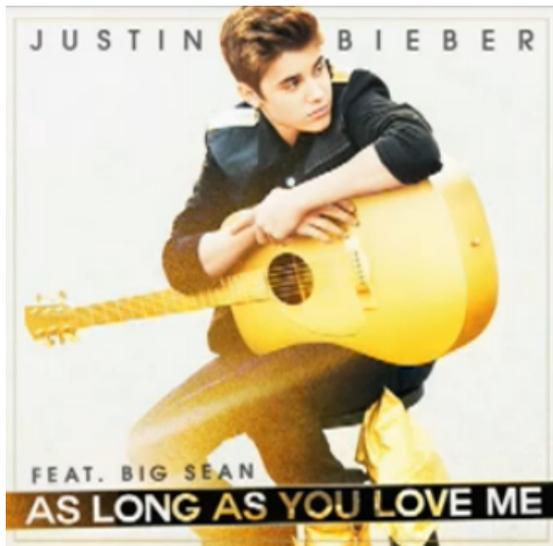
Anexo iv- Guião de visualização do videoclipe “As Long As You Love Me”

**Guião de análise<sup>846</sup> do videoclipe musical “As Long As You Love Me ft. Big Sean”**

**Sexo:** Rapaz: \_\_\_ Rapariga: \_\_\_ **Ano de escolaridade:** 7º \_\_\_ 12º \_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_  
anos **Data:** \_\_\_ / \_\_\_ / 13

**Metodologia de análise<sup>847</sup>:**

**1. Aprender a olhar 2. Compreender e Analisar 3. Interpretar e Avaliar 4. Transformar**



**1 – Aprender a olhar<sup>848</sup>**

**Que história conta o videoclipe?**

<sup>846</sup> Guião elaborado por Arminda Malho e Filomena Teixeira no âmbito do Projeto de Investigação *Sexualidade e Género nos media*, inserido no Programa Doutoral em Didática e Formação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, da Universidade de Aveiro. Adaptado de Teixeira, F. & Folhas, D. (2011). *Guião de análise do genérico da série juvenil “Morangos com Açúcar”*. Aveiro: CIDTFF.

<sup>847</sup> Adaptado de Díez Gutiérrez, E. [coord.] (2004). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. CIDE/Instituto de la Mujer.

<sup>848</sup> Nesta primeira fase pretende-se exercitar o olhar crítico, observando como as imagens, os sons, as interações verbais e não-verbais, e ambiente onde se desenrola a ação, etc., ajudam a construir uma determinada perspetiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre rapazes/homens e raparigas/mulheres, as suas identidades e papéis sociais.

## Caracterização dos/das protagonistas

	Protagonistas masculinos	Protagonistas femininos
<b>Faixa etária e estatuto social</b> (lugar ou posição que ocupa; profissão)		
<b>Protagonismo</b> (personagem principal, secundária, figurante)		
<b>Características físicas</b> (altura, cor dos olhos, cabelo, forma do rosto, formas do corpo, ...)		
<b>Características psicológicas</b> (calmo/a, agressivo/a, delicado/a, indelicado/a, possessivo/a, dominador/a, ...)		
<b>Vestuário e adereços</b> (cores, decotes, minissaias, ...)		
<b>Ações desempenhadas</b>		
<b>Sentimentos expressos ao longo do videoclipe</b> (raiva, amor, paixão, ternura, agressividade, ciúme, ...)		
<b>Espaços onde se desenvolve a ação</b>		
<b>Tempo de exposição</b> (prevalência de protagonistas masculinos ou femininos? em que cenários de ação?)		

**Que símbolos realçam os/as protagonistas? (ex. tatuagens de..., vestuário, cores ...)**

## 2 – Compreender e analisar<sup>849</sup>

**Que relacionamentos se estabelecem entre protagonistas?** (ex. familiar, grupal, de amizade, de cumplicidade, de amor, namoro, sexual...)

	Entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s)	Entre protagonistas masculinos	Entre protagonistas femininos
<b>Tipo de relações entre protagonistas</b>			

**Que atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e gênero se observam nesses relacionamentos?** (carícias, nudez, violência, sexismo.../ prevalência nos protagonistas masculinos ou femininos)

## 3 – Interpretar e avaliar<sup>850</sup>

**Considera que este videoclipe retrata uma situação do cotidiano? Porquê?**

**Considera que as imagens projetadas no videoclipe influenciam a moda, a forma de vestir, de estar e de agir e os comportamentos sexuais dos e das adolescentes e jovens? Que modelos são facilmente incorporados pelos/as adolescentes e jovens?**

<sup>849</sup> Trata-se aqui de analisar imagens, papéis, intenções na ação. Supõe dar mais um passo no processo de “desconstrução” dos significados aparentes sinalizados na fase anterior.

<sup>850</sup> Esta terceira fase orienta-se para a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas imagens, letra e música. Importa que se ganhe consciência da sexualidade como uma das componentes mais sensíveis da pessoa, no contexto de um projeto de vida que integre valores (por exemplo: afetos, ternura, crescimento e maturidade emocional, capacidade de lidar com frustrações e compromissos).

**Atente na estrofe seguinte e no refrão da música (original ou tradução). Assinale as palavras-chave.**

So don't stress and don't cry  
Oh, we don't need no wings to fly  
Just take my hand

Então não te stresses e não chores  
Oh, nós não precisamos de asas para voar  
Pega apenas na minha mão

As long as you love me  
We could be starving  
We could be homeless  
We could be broke  
As long as you love me  
I'll be your platinum  
I'll be your silver  
I'll be your gold

Enquanto me ames  
Nós podemos estar a passar fome  
Nós podemos estar sem abrigo  
Nós podemos estar sem dinheiro  
Enquanto me ames  
Serei a tua platina  
Serei a tua prata  
Serei o teu ouro

**Comente a letra, tentando descrever o que pretende veicular, ou seja, qual a mensagem que nos quer fazer chegar.**

**Ouçá atentamente a música (melodia, harmonia, ritmo, altura, timbre, intensidade e duração). Abstraia-se das imagens e da letra da canção. Descreva as emoções, sentimentos, ideias que a música lhe provoca.**

#### **4 – Transformar<sup>851</sup>**

**Se lhe propusessem reformular o videoclipe, que proposta apresentaria de forma a promover a igualdade de género nos relacionamentos afetivos?** (ao nível da imagem, letra e/ou música. Tenha em conta que as alterações devem ser criativas e não discriminatórias)

<sup>851</sup> Nesta última fase, propõe-se transformar a realidade. Orienta-se para a elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas para que não sejam discriminatórias por razão de sexo e género. Isto implica a pessoa transformar-se no processo e comprometer-se definitivamente com a “obra” que cria”.

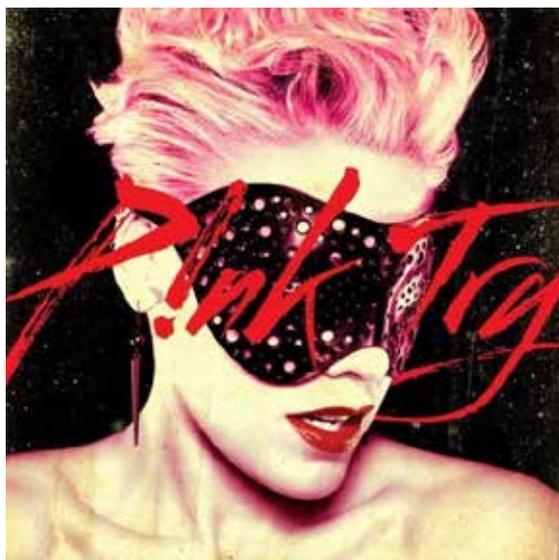
Anexo v- Guião de visualização do videoclipe “Try”

**Guião de análise<sup>852</sup> do videoclipe musical “Try”**

**Sexo:** Rapaz: \_\_\_ Rapariga: \_\_\_ **Ano de escolaridade:** 7º \_\_\_ 12º \_\_\_ **Idade:** \_\_\_ anos **Data:** \_\_\_/\_\_\_/13

**Metodologia de análise<sup>853</sup>:**

**1. Aprender a olhar 2. Compreender e Analisar 3. Interpretar e Avaliar 4. Transformar**



**1 – Aprender a olhar<sup>854</sup>**

**Que história conta o videoclipe?**

<sup>852</sup> Guião elaborado por Arminda Malho e Filomena Teixeira no âmbito do Projeto de Investigação *Sexualidade e Género nos media*, inserido no Programa Doutoral em Didática e Formação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, da Universidade de Aveiro. Adaptado de Teixeira, F. & Folhas, D. (2011). *Guião de análise do genérico da série juvenil “Morangos com Açúcar”*. Aveiro: CIDTFF.

<sup>853</sup> Adaptado de Díez Gutiérrez, E. [coord.] (2004). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. CIDE/Instituto de la Mujer.

<sup>854</sup> Nesta primeira fase pretende-se exercitar o olhar crítico, observando como as imagens, os sons, as interações verbais e não-verbais, e ambiente onde se desenrola a ação, etc., ajudam a construir uma determinada perspetiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre rapazes/homens e raparigas/mulheres, as suas identidades e papéis sociais.

## Caracterização dos/das protagonistas

	Protagonista masculino	Protagonista feminino
<b>Faixa etária</b>		
<b>Características físicas</b> (altura, cor dos olhos, cabelo, forma do rosto, formas do corpo, ...)		
<b>Características psicológicas</b> (calmo/a, agressivo/a, delicado/a, indelicado/a, possessivo/a, dominador/a, ...)		
<b>Vestuário e adereços</b> (cores, decotes, minissaias, ...)		
<b>Ações desempenhadas</b>		
<b>Sentimentos expressos ao longo do videoclipe</b> (raiva, amor, paixão, ternura, agressividade, ciúme, ...)		
<b>Tempo de exposição</b> (prevalência do protagonista masculino ou feminino? em que cenários de ação?)		

**Que símbolos realçam os protagonistas?** (ex. tatuagens de..., vestuário, cores, ...)

## 2 – Compreender e analisar<sup>855</sup>

**Que relacionamentos se estabelecem entre o e a protagonista?** (ex. familiar, grupal, de amizade, de cumplicidade, de amor, namoro, sexual...)

<sup>855</sup> Trata-se aqui de analisar imagens, papéis, intenções na ação. Supõe dar mais um passo no processo de “desconstrução” dos significados aparentes sinalizados na fase anterior.

**Que atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e gênero se observam nesses relacionamentos?** (carícias, nudez, violência, jogos de sedução, jogos sexuais, conquista, ...)

### 3 – Interpretar e avaliar<sup>856</sup>

**Que relações de proximidade e/ou afastamento existem entre as cenas visionadas e o cotidiano do namoro dos/das adolescentes e jovens?**

**Atente na estrofe seguinte e no refrão da música (original ou tradução). Assinale as palavras-chave.**

Funny how the heart can be deceiving More than just a couple times Why do we fall in love so easy? Even when it's not right	Engraçado como o coração pode ser enganador Mais do que apenas um par de vezes Por que é que nos apaixonamos tão facilmente? Até mesmo quando isso não é certo
Where there is desire there is gonna be a flame Where there is a flame someone's bound to get burned But just because it burns doesn't mean you're gonna die You gotta get up and try, try, try Gotta get up and try, try, try Gotta get up and try, try, try	Onde há desejo haverá uma chama Onde há uma chama alguém está destinado a se queimar Mas só porque queima não significa que vais morrer Tens que levantar-te e tentar, tentar, tentar Tens que levantar-te e tentar, tentar, tentar Tens que levantar-te e tentar, tentar, tentar

**Comente a letra, tentando descrever o que pretende veicular, ou seja, qual a mensagem que nos quer fazer chegar.**

<sup>856</sup> Esta terceira fase orienta-se para a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas imagens, letra e música. Importa que se ganhe consciência das diferentes dimensões da sexualidade, nomeadamente no que se refere à prevenção da violência e maus tratos nas relações afetivas.

Ouçã atentamente a música (melodia, harmonia, ritmo, altura, timbre, intensidade e duração). Abstraia-se das imagens e da letra da canção. Descreva as emoções, sentimentos, ideias que a música lhe provoca.

#### **4 – Transformar<sup>857</sup>**

**Se lhe propusessem reformular o videoclipe, que proposta apresentaria de forma a promover a igualdade de gênero e a não-violência nos relacionamentos afetivos?** (ao nível da imagem, letra e/ou música. Tenha em conta que a sua proposta deve ser criativa e não discriminatória).

---

<sup>857</sup> Nesta última fase, propõe-se transformar a realidade. Orienta-se para a elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas para que não sejam discriminatórias por razão de sexo e gênero e previnam a violência e os maus tratos. Isto implica a pessoa transformar-se no processo e comprometer-se definitivamente com a “obra” que cria”.

Anexo vi- Guião de visualização do videoclipe “Havemos de lá chegar”

**Guião de análise<sup>858</sup> do videoclipe musical “Havemos de lá chegar”**

**Sexo:** Rapaz: \_\_\_ Rapariga: \_\_\_ **Ano de escolaridade:** 7º \_\_\_ 12º \_\_\_ **Idade:** \_\_\_\_\_ anos  
- **Data:** \_\_\_/\_\_\_/ 13

**Metodologia de análise<sup>859</sup>:**

**1. Aprender a olhar 2. Compreender e Analisar 3. Interpretar e Avaliar 4. Transformar**



**1 – Aprender a olhar<sup>860</sup>**

**Que história conta o videoclipe?**

<sup>858</sup> Guião elaborado por Arminda Malho e Filomena Teixeira no âmbito do Projeto de Investigação *Sexualidade e Género nos media*, inserido no Programa Doutor em Didática e Formação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, da Universidade de Aveiro. Adaptado de Teixeira, F. & Folhas, D. (2011). *Guião de análise do genérico da série juvenil “Morangos com Açúcar”*. Aveiro: CIDTFF.

<sup>859</sup> Adaptado de Díez Gutiérrez, E. [coord.] (2004). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. CIDE/Instituto de la Mujer.

<sup>860</sup> Nesta primeira fase pretende-se exercitar o olhar crítico, observando como as imagens, os sons, as interações verbais e não-verbais, e ambiente onde se desenrola a ação, etc., ajudam a construir uma determinada perspetiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre rapazes/homens e raparigas/mulheres, as suas identidades sexuais e relações afetivas que se estabelecem.

## Caracterização dos/das protagonistas

	Protagonistas masculinos	Protagonistas femininos
<b>Faixa etária e estatuto social</b> (lugar ou posição que ocupa; profissão)		
<b>Protagonismo</b> (personagem principal, secundário, figurante)		
<b>Características físicas</b> (altura, cor dos olhos, cabelo, forma do rosto, formas do corpo, ...)		
<b>Características psicológicas</b> (calmo/a, agressivo/a, delicado/a, indelicado/a, possessivo/a, dominador/a, ...)		
<b>Vestuário e adereços</b> (cores, decotes, minissaias, ...)		
<b>Espaços onde se desenvolve a ação</b>		
<b>Ações desempenhadas</b>		
<b>Sentimentos expressos ao longo do videoclipe</b> (amor, paixão, ternura, agressividade, ciúme, ...)		
<b>Tempo de exposição</b> (prevalência de protagonistas masculinos ou femininos? em que cenários de ação?)		

## 2 – Compreender e analisar<sup>861</sup>

**Que relacionamentos se estabelecem entre os protagonistas?** (ex. familiar, grupal, de amizade, de cumplicidade, de amor, namoro, sexual...)

Entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s)	Entre protagonistas masculinos	Entre protagonistas femininos

<sup>861</sup> Trata-se aqui de analisar imagens, papéis, intenções na ação. Supõe dar mais um passo no processo de “desconstrução” dos significados aparentes sinalizados na fase anterior.

**Que atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género se observam nesses relacionamentos?** (carícias, nudez, violência, sexismo.../ prevalência nos protagonistas masculinos ou femininos)

### 3 – Interpretar e avaliar<sup>862</sup>

**Considera que este videoclipe retrata situações do quotidiano? Porquê?**

**De que forma este videoclipe promove a desigual visibilidade do amor/relacionamento afetivo homossexual e heterossexual?**

**Atente nas estrofes seguintes e no refrão da música. Assinale as palavras-chave.**

E começamos de novo	Gosto desse teu jeito
Temos muito a fazer	Desse teu modo de estar
Não perdi o juízo, podes ver para crer	Parece tudo perfeito
Chega bem mais perto	Quando te ouço falar
Abraça-me devagar	Tens essa pose elegante
Diz-me tudo o que pensas	Que faz um homem querer
Vamos recomeçar	O teu riso contagiante
	Não temos tempo a perder
Ainda naquele dia, por acaso pensei	E quando me vires passar
Nas palavras que dizes	Vem à janela e sorri
Que sabem sempre tão bem	Levanto os braços ao ar
Fico mais desperto	Pra que te lembres de mim
Ao que tenho para ver	Sou um homem que luta
O coração aguenta	E consegue parar
Não tenho como ceder	Sem medalhas ao peito
	Mas com tanto pra dar
E começamos de novo	
Havemos de lá chegar	
Faz parte do jogo, ter a força para mudar	

<sup>862</sup> Esta terceira fase orienta-se para a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas imagens, letra e música. Importa que se ganhe consciência dos estereótipos que se produzem por razão de sexo e género e que se ative o juízo crítico intencional, dando voz e palavra às suas próprias interpretações sobre a realidade que se está a analisar e avaliar.

**Comente a letra, tentando descrever o que pretende veicular, ou seja, qual a mensagem que nos quer fazer chegar.**

**Ouçá atentamente a música (melodia, harmonia, ritmo, altura, timbre, intensidade e duração). Abstraia-se das imagens e da letra da canção. Descreva as emoções, sentimentos, ideias que a música lhe provoca.**

#### **4 – Transformar<sup>863</sup>**

**Se lhe propusessem reformular o videoclipe, que proposta apresentaria de forma a promover a igualdade de género nos relacionamentos afetivos?** (ao nível da imagem, letra e/ou música. Tenha em conta que a sua proposta deve ser criativa e não discriminatória).

---

<sup>863</sup> Nesta última fase, propõe-se transformar a realidade. Orienta-se para a elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas para que não sejam discriminatórias por razão de orientação sexual e/ou da identidade ou expressão de género e que tendam a esbater estereótipos. Isto implica a pessoa transformar-se no processo e comprometer-se definitivamente com a “obra” que cria”.

Anexo vii- Guião de visualização do videoclipe “Scratch my back”

### Guião de análise<sup>864</sup> do videoclipe musical “Scratch My Back”

**Sexo:** Rapaz: \_\_\_ Rapariga: \_\_\_ **Ano de escolaridade:** 7º \_\_\_ 12º \_\_\_ **Idade:** \_\_\_ anos  
- **Data:** \_\_\_/\_\_\_/13

**Metodologia de análise<sup>865</sup>:**

**1. Aprender a olhar 2. Compreender e Analisar 3. Interpretar e Avaliar 4. Transformar**



#### **1 – Aprender a olhar<sup>866</sup>**

**Que história conta o videoclipe?**

<sup>864</sup> Guião elaborado por Arminda Malho e Filomena Teixeira no âmbito do Projeto de Investigação *Sexualidade e Género nos media*, inserido no Programa Doutoral em Didática e Formação, Ramo de Didática e Desenvolvimento Curricular, da Universidade de Aveiro. Adaptado de Teixeira, F. & Frias, A. (2011). *Guião de Análise do filme de uma campanha de prevenção do VIH/SIDA*. Aveiro: CIDTFF.

<sup>865</sup> Adaptado de Díez Gutiérrez, E. [coord.] (2004). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. CIDE/Instituto de la Mujer.

<sup>866</sup> Nesta primeira fase pretende-se exercitar o olhar crítico, observando como as imagens, os sons, as interações verbais e não-verbais, e ambiente onde se desenrola a ação, etc., ajudam a construir uma determinada perspetiva da realidade, orientam um olhar concreto sobre rapazes/homens e raparigas/mulheres, as suas identidades e papéis sociais.

## Caracterização dos/das protagonistas

	Protagonistas masculinos	Protagonistas femininos
<b>Faixa etária e estatuto social</b> (lugar ou posição que ocupa; profissão)		
<b>Protagonismo</b> (personagem principal, secundária, figurante)		
<b>Características físicas</b> (altura, cor dos olhos, cabelo, forma do rosto, formas do corpo, ...)		
<b>Características psicológicas</b> (calmo/a, agressivo/a, delicado/a, indelicado/a, possessivo/a, dominador/a, ...)		
<b>Vestuário e adereços</b> (cores, decotes, minissaias, ...)		
<b>Ações desempenhadas</b>		
<b>Sentimentos expressos ao longo do videoclipe</b> (amor, paixão, ternura, agressividade, ciúme, ...)		
<b>Espaços onde se desenvolve a ação</b>		
<b>Tempo de exposição</b> (prevalência de protagonistas masculinos ou femininos? em que cenários de ação?)		

## 2 – Compreender e analisar<sup>867</sup>

**Que relacionamentos se estabelecem entre os protagonistas?** (ex. familiar, grupal, de amizade, de cumplicidade, de amor, namoro, sexual...)

Entre protagonista(s) masculino(s) e feminino(s)	Entre protagonistas masculinos	Entre protagonistas femininos

**Que atitudes e comportamentos relativos a sexualidade e género se observam nesses relacionamentos?** (carícias, nudez, sexismo, dança.../ prevalência nos protagonistas masculinos ou femininos)

--

**Que ideias pré-concebidas sobre como hão de ser e comportar-se homens e mulheres (estereótipos) são evidentes no videoclipe?**

Estereótipos relativos ...	Protagonistas masculinos	Protagonistas femininos
...aos traços ou atributos de personalidade (ex. independência vs docilidade)		
... às atividades profissionais		
... às características físicas		

<sup>867</sup> Trata-se aqui de analisar imagens, papéis, intenções na ação. Supõe dar mais um passo no processo de “desconstrução” dos significados aparentes sinalizados na fase anterior, despertando para as desigualdades ou papéis muito distintos de homens e mulheres na sociedade de hoje.

### 3 – Interpretar e avaliar<sup>868</sup>

**Considera que este videoclipe retrata uma situação do quotidiano? Porquê?**

**De que forma este videoclipe promove a desigual visibilidade e participação dos protagonistas de ambos os sexos?**

**Atente nas estrofes seguintes e no refrão da música** (original ou tradução).  
**Assinale as palavras-chave.**

Who knows if one day you're gonna an honest man?  
Who knows if you'll work and fight to reach the frontline seat?  
But right now you don't need to care or think about your life goals  
You find someone to do the dirty job while you stretch your legs

'Cause you're so much clever  
You're so much smarter  
Why waste your time on working  
If it's so easy to lie?

So you say, scratch my back  
Scratch my back, scratch my back

Quem sabe se um dia serás um homem honesto?  
Quem sabe se vais trabalhar e lutar para alcançar um lugar na primeira linha?  
Mas agora não precisas de te preocupar ou pensar nos teus objetivos de vida  
Tu encontraste alguém para fazer o trabalho sujo enquanto esticas as pernas

Porque és muito esperto  
Tu és muito mais inteligente  
Por que desperdiçar o teu tempo a trabalhar  
Se é tão fácil mentir?

Então tu dizes, coça-me as costas  
Coça-me as costas, coça-me as costas  
Coça-me as costas

**Comente a letra, tentando descrever o que pretende veicular, ou seja, qual a mensagem que nos quer fazer chegar.**

<sup>868</sup> Esta terceira fase orienta-se para a interpretação e avaliação dos valores que, implícita e explicitamente, estão embutidos nas imagens, letra e música. Importa que se ganhe consciência dos estereótipos e da discriminação que se produz por razão de sexo e género e que se ative o juízo crítico intencional, dando voz e palavra às suas próprias interpretações sobre a realidade que se está a analisar e avaliar.

**Ouçã atentamente a música (melodia, harmonia, ritmo, altura, timbre, intensidade e duração). Abstraia-se das imagens e da letra da canção. Descreva as emoções, sentimentos, ideias que a música lhe provoca.**

#### **4 – Transformar<sup>869</sup>**

**Se lhe propusessem reformular o videoclipe, que outra história poderia ser contada de forma a promover a igualdade de género no contexto profissional?** (ao nível da imagem, letra e/ou música. Tenha em conta que a sua proposta deve ser criativa e não discriminatória).

---

<sup>869</sup> Nesta última fase, propõe-se transformar a realidade. Orienta-se para a elaboração de propostas alternativas às mensagens veiculadas para que não sejam discriminatórias por razão de sexo e género e que tendam a esbater estereótipos. Isto implica a pessoa transformar-se no processo e comprometer-se definitivamente com a “obra” que cria”.

## Anexo viii- Glossário

### Atividade: Definições...<sup>870</sup>

Para facilitar a análise crítica do conteúdo de alguns vídeos, é importante que conheça o significado dos termos que a seguir se apresentam. Consulte a tabela sempre que tiver dúvidas.

Coluna I	Coluna II
1. Forma de pensar que considera o masculino superior ao feminino, estabelecendo uma hierarquia que limita as possibilidades de as mulheres acederem aos recursos, aos direitos, às oportunidades e à distribuição equitativa de poder entre os sexos. Utiliza argumentos que se baseiam tanto na biologia como na cultura.	Sexismo
2. Movimento que denuncia que a diferença entre nascer homem ou mulher leva a uma desigualdade de oportunidades e de direitos. Este movimento enfatiza o que é comum a ambos os sexos e reivindica a ampliação legal dos direitos civis e políticos da mulher.	Feminismo
3. Ação de tratar pessoas ou grupos de pessoas de forma injusta ou desigual, com base em argumentos de sexo, raça, religião, etc.	Discriminação
4. Ideias e crenças pré-concebidas sobre como hão de ser e comportar-se os homens e as mulheres.	Estereótipos de género
5. Constitui uma categoria biológica e genética em função da qual classificamos os seres vivos em machos e fêmeas.	Sexo
6. Corresponde a igual visibilidade e participação de ambos os sexos em todas as esferas da vida pública e privada.	Igualdade de género
7. Educação em comum de pessoas de ambos os sexos, que pretende uma relação justa, cooperativa e de camaradagem, superando estereótipos discriminatórios.	Coeducação
8. É um conceito (operacional) que identifica e estabelece determinados atributos sociais, papéis, tarefas, funções, deveres, responsabilidades, poderes, interesses, expectativas e necessidades, em determinada época e sociedade. Através da educação e socialização, aprende-se a ser rapaz e rapariga e aprende-se a relacionar com as outras pessoas, de acordo com o que uma determinada sociedade considera adequado.	Género
9. É um aspeto central do ser humano ao longo da vida e engloba o sexo, papéis e identidade de género, orientação sexual, erotismo, prazer, intimidade e reprodução. É vivida e expressa em pensamentos, fantasias, desejos, crenças, atitudes, valores, comportamentos, práticas, papéis e relacionamentos Embora possa incluir todas essas dimensões, nem todas elas são sempre vivenciadas ou expressas. É influenciada pela interação de fatores biológicos, psicológicos, sociais, económicos, políticos, culturais, éticos, jurídicos, históricos, religiosos e espirituais” UNESCO, 2009 É uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados, é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental. OMS (1986)	Sexualidade

<sup>870</sup> Adaptado de Díez Gutiérrez, E. (coord.) (2004). *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer, p.44-45.

Não é:

- Algo mau, sujo e feio;
- Somente ou principalmente os genitais;
- Uma coisa unicamente de adultos jovens;
- Só para ter filhos;
- Só para homens;
- ...

É extraordinariamente ampla:

- Afeta todo o corpo;
- É uma dimensão psicológica e social muito importante;
- Inclui todo um mundo de possibilidades para obter prazer, ter filhos, sentir desejo, emoções e afetos em relação a outras pessoas;
- Gera desejo de estar com outras pessoas, abraçar e ser abraçado, amar e ser amado, (...);
- Fomenta, e encontra todo o seu sentido, unida a sentimentos positivos e a vínculos afetivos, como o enamoramento, que dão alegria e sentido à vida e às relações.

Félix López