

A investigação ação em um estudo sobre estereótipos sociais: desenhos, contextos e aplicações

The action research on a study about social stereotypes: designs, contexts and applications

GISELE FONSECA¹ & ROSA CABECINHAS²

Resumo

Em um contexto escolar com adolescentes portugueses e brasileiros, propomo-nos a avaliar a aplicabilidade e relevância de algumas atividades do site canadiano Media Smarts, sobretudo as que possuem conceitos relativos aos estereótipos veiculados pelos media. Pretendemos perceber através das atividades de que forma os estereótipos estão presentes nos discursos dos jovens, quais os estereótipos mais evidenciados e avaliar se as atividades serviram como ferramentas para uma educação para os media tal como proposto numa discussão que tem por objetivo a leitura crítica destes estereótipos. A investigação-ação por seu caráter intervencionista coaduna com uma prática investigativa que objetiva a mudança no contexto pesquisado. Esperamos estabelecer um diálogo entre a sala de aula e o mundo social, a fim de contribuir para ampliar a visão de pluralidade social e heterogeneidade identitária ao relacionar temas da contemporaneidade com uma perspectiva multimodal que contemple o repertório de crenças que os alunos possuem.

Palavras-chave: investigação ação; educação para os media; estereótipos sociais

Abstract

In a school context with Brazilian and Portuguese teenagers, our purpose is to evaluate the relevance and applicability of some activities from the Canadian website MediaSmarts, mainly the ones related to media stereotypes. We intend through the activities to perceive how stereotypes are presented in the discourses of those youngsters, which stereotypes appear more often and also check if the activities worked as tools for media education such as intended in a discussion aiming the critical reading of those stereotypes. Action-research for its interventionist quality complies with an investigative practice that aims changing the researched context. We hope to build a dialogue between the classroom and the social world in order to broaden social diversity and identity heterogeneity when relating contemporary themes to a multimodal perspective that contemplates students' beliefs repertoire.

Keywords: action research; media education; social stereotypes

¹ Doutoranda em Ciências da Comunicação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. CEFET/RJ / gis.fonseca@yahoo.com.br

² Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho / cabecinhas@ics.uminho.pt

1. SUJEITO, CONHECIMENTO, DISCURSO E PRÁTICA SOCIAL

Primeiramente, convém posicionarmos quanto à nossa visão de sujeito que descarta o papel determinista de atuação do indivíduo na constituição de sua história, porque se não o fizéssemos jogaríamos por terra o fio condutor deste trabalho e de toda nossa prática pedagógica: a *colaboração* na construção de um sujeito que age no mundo social, modificando este mundo e sendo modificado por ele (Fairclough, 1992). Igualmente acreditamos no caráter mutável e transformador da sociedade e das relações advindas desta transformação, principalmente no âmbito educacional, arena explorada em nosso estudo. Esta visão de sujeito sociohistórico coaduna com a visão sociointeracionista de conhecimento na qual o conhecimento seria co-construído através das interações *intra* e intersubjetivas definidas nos e pelos discursos. Esta concepção discursiva desconsidera o aspecto imutável do conhecimento (que pode se manter fixo por algum tempo devido ao grau de naturalidade que certos conceitos adquirem com o uso) e contempla o viés dinâmico, múltiplo e contraditório do sujeito pós-moderno construtor deste saber (Moita Lopes, 2003; Fabrício, 2002). Como exemplo, podemos citar uma mudança cada vez mais presente na concepção de ser humano branco, anglo-saxão e protestante, WASP, como norma nos *media* que cada vez mais veiculam modelos de miscigenação e diversidade. Esta pode ser considerada a principal razão para a discussão de estereótipos sociais, pois compartilhamos do pressuposto de que o conhecimento seja co-construído, mutável e transformador, assim como os conceitos mediáticos ou de qualquer outra natureza.

Fabrício (2002), com base em Fairclough (1992), acrescenta que o discurso seria, além de construtor do mundo social, também construído por ele e contribuiria tanto para a continuidade social quanto para a mudança social, fazendo ecoar Bakhtin e sua ideia de discurso como tendo um caráter vivencial, ideológico. A intersecção entre linguagem e gênero social como colocada por Figueiredo (2009) é interessante, por explorar “o papel da linguagem e do discurso na construção de representações, relações, papéis e identidades de gênero em distintos contextos socioculturais onde a linguagem é utilizada e produzida” (Figueiredo, 2009: 732). O suporte teórico mais adotado para o estudo do discurso como prática social e ao qual nos subscrevemos é a Análise Crítica do Discurso (ACD). Para a ACD a linguagem constitui-se de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Chegamos, assim, à visão socioconstrucionista de discurso que concebe a linguagem como totalmente imbricada com a questão da alteridade (Bakhtin, 2003) e com a questão contextual, ou seja, com o espaço de interação no qual este discurso está agindo (Moita Lopes, 2003). A aplicação desta visão deve ser entendida como pertencente a um momento histórico específico agindo em práticas discursivas específicas e permeadas por relações de poder que produzem discursos que, se socialmente legitimados, passam a ser entendidos como regimes de verdade (Foucault, 1979). Desta forma, parece justificado convocar esta perspectiva para nossa investigação, uma vez que os estereótipos sociais podem ser entendidos em nosso momento histórico como investidos de uma força estabilizadora que estão sendo, com base nas ideias de Foucault (1979),

socialmente legitimadas. Vale ressaltar que esta legitimação não é de forma alguma estática e, por isso, apresenta nichos de atuação, seja através de contra discursos (Foucault, 1979), seja através de discursos alternativos (Lindstrom, 1992).

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, IDENTIDADE E ESTEREÓTIPOS

Pensaremos representações sociais “como uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, contribuindo para a percepção de uma realidade comum a um determinado grupo” (Cabecinhas, 2009: 52). Estas representações também fundamentam o que os indivíduos apreendem do mundo e como agem nele. Apesar da possível leitura que se possa fazer de perceber este processo como rígido, não é isso o que ocorre. Este processo é apenas estável na medida em que passa a convencionalizar a realidade do sujeito. Uma vez esta realidade modificada, as representações também se modificam, configurando um processo contínuo e dinâmico. Por outro lado, este processo não é neutro, pois a partir do momento que classificamos algo dentro do sistema de ancoragem¹, “cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica” (Moscovici, 2010: 62). Esta via das representações sociais nos leva às construções identitárias que se estabelecem pelo discurso. Aprofundando mais os aspectos expostos, veremos identidade como formulada por Tajfel na sua teoria da identidade social que trata de grupos psicossociais, ou seja, “a percepção de pertença a um grupo e de não pertença a outro” (Paiva, 2007: 79). Ao nos identificarmos como negros, homens ou jovens estamos nos identificando dizendo que não somos brancos, mulheres ou idosos, por exemplo, o que Tadeu da Silva (2000) classifica como ‘uma extensa cadeia de “negações”’. Esta afirmação desconsidera, todavia, a hibridização e a multiplicidade identitária como, por exemplo, marcadores de gênero, classe social e raça, tais como as identidades religiosas, profissionais e culturais apenas para citar algumas. Através destas marcas identitárias, entendidas como representações sociais, nos dizemos e, além disso, nos diferenciamos e nos distinguimos muitas vezes nos afastando do *outro* que dependendo de nossa marca identitária torna-se nosso oposto imediato. Uma dessas oposições é a distinção negro/branco. Segundo Cabecinhas (2007) “esta distinção entre *nós* e *outros* implica o reconhecimento de uma diferença e essa diferença nunca é neutra” (Cabecinhas, 2007: 21).

Ao utilizarmos binários como negro/branco, heterossexual/homossexual, ricos/pobres estamos segundo Azevedo (2010) naturalizando identidades que apenas supostamente nos descreveriam essencialmente. É-nos possível ampliar a distinção negro/branco para a ideia de *raça* que “continua a estruturar a percepção que se tem dos outros e a operar o discurso de exclusão (...)” (Cabecinhas, 2007: 37). Se essas marcas se dão através do discurso é também através dele que existiria a

¹ Ancoragem – “classificar e dar nome a alguma coisa” (Moscovici, 2010: 61), este processo segundo Arruda (2002: 136) daria sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão. A partir daí, criamos uma categoria, representação, que estará ancorada numa leitura de mundo própria em relação ao objeto classificado. Este objeto passa de não-familiar a familiar.

possibilidade de desnaturalização. É possível segundo Cabecinhas (2009) utilizar-se dos *media* para dar visibilidade às ditas minorias a fim de difundir representações polêmicas e contribuir para a mudança social, ou como diz Moita Lopes (2008) possibilitar “performances de identidades sociais alternativas para enfrentar o mundo como se apresenta” (Moita Lopes, 2008: 323). A assimetria advinda desta eleição de identidades e marcação de diferenças é ainda muito presente na contemporaneidade e traz, como consequência, marcas de visibilidade e de invisibilidade para diversos grupos. Os estereótipos sociais instrumentalizam essa organização (Cabecinhas, 2007; Amâncio, 2000), pois são definidas como “*representações subjetivas e socialmente partilhadas, sobre as características e os comportamentos de grupos humanos, estratificados segundo critérios socialmente valorizados, e traduzindo uma determinada ordem nas relações intergrupais*” (Tajfel, 1981/1983). É notória a influência dos *media* na criação e estabilização de estereótipos que acabam por serem reforçados pelos próprios indivíduos na tentativa de pertencimento a um grupo social. Uma vez reconhecido neste grupo, o sujeito tentará manter-se nele lutando por um autoconceito positivo e caso isso não ocorra tentará filiar-se a um grupo que possua uma avaliação mais positiva ou ainda tentará melhorar a avaliação de seu próprio grupo. Estas estratégias de valorização e desvalorização traduzidas numa identidade social podem ser entendidas como o capital simbólico do grupo que instauram as relações de poder, pois aqueles chancelados como dominadores quererão preservar esta condição (Cabecinhas, 2007). Interessante ressaltar que os estereótipos não estão relacionados a experiências vividas concretamente pelos indivíduos. Por serem generalizações podem e são aprendidas através de outras pessoas ou dos *media* (Mota-Ribeiro, 2005: 22).

3. LEITURA E LITERACIA IDEOLÓGICA

Por advogarmos uma visão de sujeito e de linguagem em dialogia, também contemplamos uma visão mais dialógica quanto ao ato de ler. A dimensão dialógica de leitura percebe o processo de leitura como um ato comunicativo que engloba o texto e o sujeito que comunica algo; o propósito deste ato comunicativo; o sujeito para o qual este ato é direcionado e o contexto em que ambos se situam (Santos, 2003). Podemos, então, deduzir que o significado não está apenas no texto ou apenas na mente do leitor, e, sim, na interação leitor-texto (Moita Lopes, 1996: 149). O fluxo de informação ocorreria de forma bidirecional, isto é, tanto ascendente quanto descendente (Nunes, 1997: 7). Subjaz a este conceito de leitura a visão bakhtiniana e wittgensteiniana de linguagem como prática social, na qual os significados serão sempre diferentes, visto que os sujeitos fazem parte de uma determinada sociedade e cultura que os identificam como tal, seja como brasileiros, negros, brancos, pobres, homens, mulheres, etc. Estes sujeitos (inter)agem a partir dessas identidades e (re)constroem sua compreensão do mundo também desta forma (Santos, 2003). Como atuante em um contexto de literacia ideológica, percebemos que ensinar a

ler um texto é ensinar a ler o mundo em sintonia com esta concepção que nos levaria (alunos e professores) ao questionamento deste mundo, nos autorizando a reconstruí-lo na medida em que nos posicionamos histórica e ideologicamente no processo de entendimento deste mundo, seguindo assim os preceitos *bakhtinianos* e *freirianos*. A literacia ideológica mostra-se então como a possibilidade mais abrangente de atuação no contexto pedagógico no qual estamos inseridos. Por entendermos os eventos de literacia como apresentando marcas contextuais, culturais e sociais, concebemos este ato como social.

4. DISCURSO DOS MEDIA E LITERACIA MEDIÁTICA

Através de seus diversos meios, os *media* propagam um discurso que se apresenta composto de vozes sociais que são reforçadas pelos consumidores de seus produtos os quais se tornam veiculadores das ideologias subjacentes ou explícitas deste discurso. O discurso publicitário, exemplificando, ‘fornece padrões de comportamento socialmente desejáveis para cada um dos sexos’ e influencia sobremaneira as construções identitárias de nossos jovens, meninos e meninas (Mota-Ribeiro, 2005: 20). Como consequência, os discursos dos alunos ecoam essas ideologias naturalizadoras que chegam até o ambiente escolar despido de criticismo, pois entendemos que “a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica” (Rajagopalan, 1998: 42). Em Portugal, no livro de actas do 1º Congresso Nacional sobre Literacia, Media e Cidadania (Pereira, 2011) consta a Declaração de Braga, um documento que manifesta as preocupações, objetivos e propostas daqueles engajados na promoção de uma literacia dos media. O ponto em comum é “suscitar uma cidadania mais esclarecida e participativa que possa prevenir e combater os riscos de exclusão”. Muitos trabalhos vêm sendo realizados em diferentes esferas sociais, tais como: bibliotecas, salas de cinema, jornais escolares e ciberespaço. A UNESCO, por sua vez, prioriza abordar dois principais aspectos na educação para os *media*: o uso dos *media* como ferramenta pedagógica incorporada a metodologias e áreas específicas e; assegurar que os consumidores estejam bem informados sobre a ética dos *media* para que possam desconstruir os produtos e julgar seu valor com objetividade (Khan, 2008:17). Em outros termos, integrar as ações educativas já existentes com as ações de literacia como atuação diária para a cidadania ativa e dissolução de barreiras de exclusão². Segundo Khan (2008), o pluralismo *nos media*, principalmente no ciberespaço, é pré-requisito para a participação dos jovens na vida social, pois assim lhes será permitido expressar e trocar opiniões com membros de outras culturas e comunidades linguísticas. Percebemos esta abordagem como uma oportunidade para que as crianças e os jovens desenvolvam capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (Tadeu da Silva, 2000: 92). Em nosso trabalho de investigação fizemos uso

² Posicionamento reforçado pelo representante da UNESCO, Alton Grizzle, no 2º Congresso de Literacia, Media e Cidadania ocorrido em Maio de 2013 em Lisboa.

do material disponibilizado no site *MediaSmarts*. O material fundamenta-se numa visão de literacia mais ideológica, pois fornece aos pais e professores uma visão multidimensional do processo pedagógico, disponibilizando ferramentas que englobam estas diferentes possibilidades de literacia em relação aos conteúdos mediáticos, seja em relação a estereótipos, imagem corporal, ou quaisquer outros assuntos que circulem pelos *media*.

5. METODOLOGIA E CONTEXTO

Nossa base metodológica foi a investigação-ação, *action-research*, pois a mesma objetiva intervir no contexto pesquisado que acreditamos ser essencial em um projeto que visa a literacia mediática de um público adolescente. Em termos de definição, Elliot (1991: 69) diz que a investigação-ação é o estudo de uma situação social para melhorar a ação. Cohen & Manion (1994: 186), por sua vez, a entende como uma intervenção de pequena escala no mundo real e o exame dos efeitos dessa intervenção. Carr & Kemis (1986), compreendem-na como uma autorreflexão crítica para aprimorar a prática. No *Handbook of Action Research*, a investigação-ação é descrita como “a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing (...)” (Reason & Bradbury, 2001: 1). Os editores deste *Handbook* propõem a passagem de uma *action* para uma *reflexive research* ao estabelecer novas relações entre ideias e práticas investigativas nas áreas de linguagem e pensamento crítico (Reason & Bradbury, 2001: p.xxi). Burns (2010) acrescenta que a investigação-ação pode ser uma valiosa ferramenta para os professores/pesquisadores desenvolverem suas habilidades e se entenderem melhor como professores, entenderem melhor seus alunos e também a sala de aula. Como dito por van Lier, a investigação-ação seria uma “small scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention” (VanLier, 1996: 32). O planeamento teve como referência o processo chamado de *ciclo de pesquisa reflexiva* comumente usada na investigação-ação e que é composto das seguintes etapas: *planejamento, ação, observação e reflexão*. Este plano (e suas etapas) também é chamado de *processo de investigação em espiral* (Riding, Fowley & Levy, 1995). Burns (2010) expõe algumas críticas ao *processo de investigação em espiral* tais como a não consideração das dimensões quando se entrelaçam como também o rigor da sequência dos passos. Ressaltamos que o uso deste modelo como referência justifica-se pela abrangência dos aspectos principais necessários para a realização de nosso trabalho e não representa nenhuma estrutura rígida quanto à sequência das etapas.

O estudo aqui exposto teve lugar em um contexto escolar português com jovens entre 15 e 19 anos cujas atividades foram feitas nas aulas de Filosofia por alunos³ do 10º ano dos cursos de Artes, Ciências & Tecnologia e Humanidades. No Brasil, alunos do 3º ano do Ensino Médio⁴ dos cursos de Informática, Telecomunicações,

³ Escola secundária na cidade de Barcelos no total de 68 participantes.

⁴ Equivalente ao 12º ano em Portugal.

Enfermagem e Eletromecânica responderam a um questionário de sondagem sobre o tema estereótipos. Como categoria de análise optou-se pela *análise de conteúdo* (Bardin, 1977). Norton (2009) explica que em uma investigação-ação a análise de conteúdo mostra-se muito eficaz “to carry out some rigorous analysis on the content of students’ written assignments” (2009: 123).

5.1 ANÁLISE DOS DADOS

Primeiramente, trazemos as definições de estereótipos expostas pelos alunos brasileiros. Dos 55 participantes, 42 conferem um efeito negativo aos estereótipos, 9 consideram que o efeito não é nem negativo nem positivo, 3 dizem que o efeito pode ser tanto positivo quanto negativo e 1 participante atribui um efeito positivo aos estereótipos. As definições, em sua maioria, manifestam um caráter de rótulo e pré-julgamento como percebidos nos fragmentos abaixo e nas palavras em destaque no quadro 1:

- “Conjunto ou características que **classificam** as pessoas, como beleza e etnia.”
- “Como uma forma de **padronizar** a aparência na sociedade.”
- “Como **uma imagem pré-definida** dada a uma pessoa.”
- “É **uma visão inicial** da aparência de alguém.”
- “Certos padrões de beleza, raça etc., que **rotulam** as pessoas de forma positiva ou não.”
- “Atribuição de características **concebidas antes** do real conhecimento da pessoa.”
- “Um **rótulo** imposto subliminarmente o qual modula as pessoas.”
- “**Rotular** alguém pela aparência.”
- “É um **tipo de rótulo** que a sociedade ou membro de uma sociedade empregam para pessoas com certas características.”
- “É a **imagem preconcebida** de uma pessoa ou de um grupo de pessoa relacionado à aparência.”
- “**Prejulgamentos** feitos a uma pessoa ou um grupo que procuram atribuir uma característica igual a eles.”
- “Um **rótulo** que segrega e separa.”
- “É algo que **caracteriza e rotula** uma pessoa.”
- “Uma forma de **rotular** de acordo com as características.”
- “**Preconceito** destinado a pessoas que são de um mesmo grupo.”
- “**Uma generalização, prejulgamento** de algo/alguém antes de realmente conhecer.”
- “Tipo de algo que é **pensado primeiramente** sem ser visto em seu todo completo.”
- “**Ideia preconcebida** acerca de alguém em virtude de parâmetros (religião, raça, aparência, etc.) que geralmente não condiz com a realidade (...)”
- “Seria um **pré-julgamento** de algo ou alguém devido a aparência e opinião de outros.”
- “São conjuntos de ações e escolhas que determinariam em qual grupo a pessoa seria incluída como um **juízo visual!**”
- “São modelos criados a partir de um grupo de indivíduos e que são **utilizados para pré julgar** pessoas parecidas com determinado grupo.”
- “É um padrão, **pré-julgamento** estabelecido a partir da aparência e modo de agir de alguém.”
- “**Rótulos que separam** pessoas em grupos de acordo com suas características.”
- “São as primeiras opiniões que você tem sobre algo. Ou até o que esse algo expõe **sem muito se aprofundar!**”
- “**Conceitos predefinidos** acerca de um grupo: roupa, cabelo, porte físico, idade, escolaridade.”
- “**Padrões preestabelecidos** por um ou mais grupos da sociedade que são utilizados **para classificar** demais indivíduos.”
- “É uma **imagem pré-definida** de um ser, isto é, a forma como vemos uma pessoa levando em consideração a aparência física.”

Quadro 1: definições de estereótipos pelos participantes brasileiros

Em Portugal, alguns associaram estereótipos à cultura, reforçando o caráter naturalizador dos estereótipos que acabam por ser entendidos como parte inerente a uma determinada cultura. Outros ainda veem o estereótipo como um *modelo* a ser seguido, um *ideal cultural* quando na verdade dados sobre violência doméstica, agressões a homossexuais e minorias étnicas mostram que os aspectos limitadores

e negativos dos estereótipos são mais recorrentes do que os positivos. Palavras como *rótulo, molde, exemplo, regra, ideal* foram recorrentes para algumas definições usadas. Os exemplos citados incluem estereótipos de raça e nacionalidade (quadro 2), gênero (quadro 3) e imagem corporal (quadro 4):

“Os brasileiros são conhecidos pela sua alegria.”
“Os brasileiros em relação aos outros povos são mais festivos e divertidos.”
“Os ingleses são altos e magros.”
“Os ciganos são gente com intenções más e preguiçosa.”
“O povo português é simpático com os estrangeiros.”
“O povo alemão é um povo muito sério e por vezes um pouco fechado.”
“Na Europa o povo é trabalhador.”
“Os alentejanos são preguiçosos.”
“Os pretos são traficantes ou assassinos.”
“O africano tem um pênis maior do que o asiático.”
“As pessoas de raça cigana são perigosas.”
“Todos os muçulmanos são terroristas.”
“Todos acham que os indivíduos de raça negra são todos criminosos existem até anedotas sobre isso.”
“As pessoas de raças diferentes são discriminadas.”
“Todos os negros jogam bem basquetebol.”
“As pessoas de outros países pensam que nós portuguesas não fazemos a depilação.”

Quadro 2: raça e nacionalidade pelos participantes portugueses

“Os homens são todos iguais.”
“Se um rapaz anda de calças justas e coloridas, dizemos que é gay.”
“Ela anda de decote = é uma oferecida / Ele gosta de se arranjar = é gay.”
“Rapaz que gosta de ouvir Justin Bieber é gay.”
“Os homens que colocam creme são gays.”
“Um rapaz que usa calças justas ou uma camisola cor de rosa é homossexual.”
“Usa saia é oferecida.”

Quadro 3: gênero pelos participantes portugueses

“Os atletas costumam ser musculados.”
“Aquele gordo não consegue correr.”
“As loiras são burras.”
“Uma pessoa ter tatuagens e *piercings* pode fazer os outros pensar que essa pessoa é drogada.”
“Anda de preto e tem tatuagem é vagabundo ou gótico.”
“Normalmente o estereótipo da beleza é a mulher magra, alta, de olhos claros.”

Quadro 4: imagem corporal pelos participantes portugueses

Interessante notar a hibridização das categorias de estereótipos que se conjugam muitas vezes. Por exemplo, a frase: “*As pessoas de outros países pensam que nós portuguesas não fazemos a depilação*” engloba tanto um estereótipo de gênero, quanto de imagem corporal e nacionalidade. É visível ainda uma clara associação entre o comportamento esperado de um jovem do sexo masculino e sua sexualidade. Quando este não corresponde, o mesmo é logo chamado de *gay*.

Em seguida, foi pedido que os alunos escrevessem atitudes/comportamentos associados aos títulos *agir como homem e agir como mulher*. Os questionamentos propostos pelo plano de aula a partir destas associações foram: 1) *Onde aprendemos*

estes papéis masculinos e femininos? 2) Que pessoas nos ensinam estes estereótipos? 3) Que outras pessoas influenciam a aprendizagem dos papéis sexuais? 4) Que nomes são chamados aos homens que não se encaixam no modelo AGIR COMO HOMEM? 5) Que nomes são chamados às mulheres que não se encaixam no modelo AGIR COMO MULHER? 6) Como é que esses nomes reforçam os estereótipos? 7) Como se sente a pessoa que é chamada por esses nomes? 8) Como achas que se sente a pessoa que usa esses nomes para se referir a alguém?

As respostas comprovam que não só *os media* que são responsáveis por ensinar os papéis masculinos e femininos, mas também a sociedade, os familiares, os amigos e a escola os quais foram majoritariamente citados. Uma aluna expõe: “é aprendido, com a sociedade, sobretudo, mas para mim como agir como uma mulher, aprendi com o exemplo de vida da minha mãe” (Rosa⁵, 16 anos). O fato de muitos citarem *os professores* como também responsáveis por esse aprendizado, fortalece a crença de que nossa presença em sala de aula transcende a questão da transmissão de conteúdos e chegamos aos valores, atitudes e representações sociais. Cabe a nós a tentativa de fazer este percurso de forma multicultural, agregadora e crítica. Quanto aos nomes utilizados para os que não se encaixam nos modelos de gênero, ressaltamos as expressões de baixo calão que se referem à sexualidade, no caso do Agir como homem: *maricas, bicha, paneleiros, larilas, panisga*. Além de palavras como *vagabundo, vadio, criminoso, cigano, parolo*. Outros exemplos remetem para um comportamento promíscuo no caso do distanciamento do Agir como mulher: *cabra, puta, vaca, pega*, etc. Os alunos salientaram o *empoderamento* dos que usam os nomes para reforçarem os estereótipos em combinação com expressões como: *sente-se bem, sente-se normal, sente-se superior, sente gozo*, etc. Por outro lado, alguns citaram a vitimização anterior pelo *Bullying* como causa para o comportamento das pessoas que agora utilizam esses nomes. Em relação aos que são chamados por esses nomes as expressões mais usadas foram: *sente-se humilhado, triste, desconfortável, com vergonha, rejeitada, sem autoestima*, etc.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta primeira atividade realizada nos foi possível perceber os estereótipos mais evidenciados e como estão presentes nos discursos dos jovens. Ainda foi possível constatar que os alunos tem noção das estruturas mediáticas tais como percebido na pergunta 1 do questionário: *Onde aprendemos estes papéis masculinos e femininos?* Porém, citam a sociedade, a família e a escola como fontes mais influenciáveis de aprendizado dos papéis masculinos e femininos. Além disso, os jovens tiveram dificuldade em definir estereótipos, mas sentiram-se à vontade na exemplificação do conceito sugerindo uma falta de clareza do processo de construção de um estereótipo uma vez que apenas o resultado parece tangível. Na pesquisa realizada, constatamos

⁵ Nome fictício.

a possibilidade concreta de um passo para a literacia mediática que é entendida por nós tal como referida na Declaração de Braga, ou seja, como “uma educação para um uso esclarecido e crítico dos *media*”. Compreendemos que o processo é contínuo e transcende a dinâmica escolar visto que envolve também a participação da família e políticas públicas. Portanto, acreditamos, com veemência, nas possibilidades que podem surgir ao nos engajarmos em uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS

- Amâncio, L. (2000) 'Identidade Social e Relações Intergrupais' in J. Vala, *et al.* (eds.) *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 387-409.
- Arruda, A. (2002) 'Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero', *Cadernos de Pesquisa*, (117): 127-147.
- Azevedo, A. (2010) *Reconstruindo Identidades Discursivas de Raça na Sala de Aula de Língua Estrangeira*, Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado.
- Bakhtin, M. (2003) *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes.
- Bardin, L. (1977) *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Burns, A. (2010) *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*, New York: Routledge.
- Cabecinhas, R. (2009) 'Investigar Representações Sociais: Metodologias e Níveis de Análise' in M.M. Baptista (ed.) *Cultura: Metodologias e Investigação*, Lisboa: Ver o Verso Edições, 51-66.
- Cabecinhas, R. (2007) *Preto e Branco*, Porto: Campo das Letras.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical*, London: Falmer.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*, London: Routledge.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*, Buckingham: Open University Press.
- Fabricio, B. (2002) *Implementações de Mudanças no Contexto Educacional: Discursos, Identidades e Narrativas em Ação*, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem.
- Fairclough, N. (1992) *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- Figueiredo, D. (2009) 'Linguagem e Gênero Social: Contribuições da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistemico-Funcional', *D.E.L.T.A.*, 25(Especial): 732-753.
- Foucault, M. (1979) *Microfísica do Poder*, Rio de Janeiro: Graal.
- Khan, A. (2008) 'Media Education, a Crucial Issue in the Building of an Inclusive Knowledge Society' in U. Carlsson, *et al.* (eds) *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue*, Goteborg: Nordicom, 15-18.
- Lindstrom, L. (1992) 'Context Contests: Debatable Truth statements on Tanna (Vanuatu)' in A. Duranti, *et al.* (eds.) *Rethinking Context*, Cambridge: CUP, 101-124.

- Moita Lopes, L. P. (2008) 'Inglês e Globalização em uma Epistemologia de Fronteira: Ideologia Linguística para Tempos Híbridos', *D.E.L.T.A.*, 24 (2): 309-340.
- Moita Lopes, L. P. (2003) *Discursos de Identidades: Discurso como Espaço de Construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na escola e na família*, Campinas: Mercado das Letras.
- Moita Lopes, L.P. (1996) *Oficina de Linguística Aplicada*, Campinas: Mercado das Letras.
- Moscovici, S. (2010) *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*, Petrópolis: Vozes.
- Mota-Ribeiro, S. (2005) *Retratos de Mulher*, Porto: Campo das Letras.
- Norton, L. (2009) *Action Research in Teaching & Learning*, New York: Routledge.
- Nunes, M. (1997) 'Redescobrimo o Papel de Leitura em Língua Estrangeira' in M.A. Celani (ed.) *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as Origens*, São Paulo: PUC, 107-132.
- Paiva, G. (2007) 'Identidade Psicossocial e Pessoal como Questão Contemporânea', *Psico*, 38 (1): 77-84.
- Pereira, S. (2011) *Livro de Actas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania*. Braga: UM.
- Rajagopalan, K. (1998) 'O Conceito de Identidade em Linguística: É Chegada a Hora para uma Reconsideração Radical?' in I. Signorini (ed.) *Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*, Campinas: Mercado de Letras, 21-45.
- Reason, P. (ed.) (2001) *Handbook of Action Research*, London: Sage.
- Riding, P. (ed.) (1995) 'An Action Research Approach to Curriculum Development', *Information Research*, UK, [disponível em <http://InformationR.net/ir/1-1/paper2.html>, Acedido em 07/05/2012].
- Santos, M. (2003) 'Mulheres e a Construção da Leitura em um Evento de Letramento: Intertextualidade e Identidade Social' in L.P. Moita Lopes (ed.) *Discursos de Identidades: Discurso como Espaço de Construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na Escola e na Família*, Campinas: Mercado das Letras, 157-180.
- Tadeu da Silva, T. (2000) 'A Produção Social da Identidade e da Diferença' in T. Tadeu da Silva (ed.) *Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis: Vozes, 73-102.
- Tajfel, H. (1981/1983) *Grupos Humanos e Categorias Sociais* (vol.II), Lisboa: Livros Horizonte.
- van Lier, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum*, London: Longman.