

Dina Isabel Vieira Gomes

Violência na Televisão: A percepção e o consumo dos *media* nas crianças.

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Porto, 2010

Dina Isabel Vieira Gomes

Violência na Televisão: percepção e o consumo dos *media* nas crianças.

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Porto, 2010

Dina Isabel Vieira Gomes

Violência na Televisão: percepção e o consumo dos *media* nas crianças.

(Dina Isabel Vieira Gomes)

Monografia apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos para a obtenção do Grau de licenciada em Psicologia (ramo Clínico), sob a orientação da Prof. Doutora Glória Jóluskin

Porto, 2010

Resumo

O presente estudo propõe-se estudar a Violência na televisão.

Este estudo teve como principais objectivos: Analisar se a violência observada produz efeitos diferentes nos espectadores, atendendo à variável sexo; Analisar a forma como os espectadores interpretam a cena observada e realizam uma reconstrução dessa história; Analisar se a cena observada é reconstruída de forma diferente pelos espectadores, atendendo à variável sexo; Determinar se esta relação está condicionada por outras variáveis relativas ao conteúdo da cena observada, como o realismo do material.

Participaram nesta investigação 117 crianças da Escola E.B. 2,3 de Cabreiros Agrupamento de Escolas de Braga Oeste, sendo 55 (47%) do sexo feminino e 62 (53%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, sendo a média etária de 13.89 e a moda 14 anos. Recorreu-se a um questionário sócio-demográfico elaborado para o efeito e ao Inventário do Comportamento Anti-social (ICA) (Espinosa, Clemente, Sánchez & Perez, 2007).

Os resultados da investigação demonstram que as raparigas possuem opiniões diferentes do que os rapazes em relação aos filmes violentos, verificando-se assim diferenças significativas entre o sexo em algumas categorias semânticas. Existem, também, diferenças estatisticamente significativas entre os sexos nas respostas emocionais numa categoria semântica. Verificou-se que a apresentação da história altera-se mediante as características das imagens (real ou desenhos animados). No entanto, não se averiguaram diferenças significativas na reconstrução da cena observada.

Abstract

This study proposes to study violence on television: the perception and consumption of media on children, contributing to the identification and understanding of the problems associated with the perception of violence in the media, especially violence on television. This study main objectives are: to analyze whether the observed violence produces different effects on viewers, given the personal variable gender, analyze how viewers interpret the observed scene and carry out a reconstruction of the story, to analyze if the observed scene is reconstructed differently by viewers, given the personal variable gender, determine whether this relationship is conditioned by other variables related to the content of the observed scene, as the realism of the material, the presentation of the story in an humorous way or justification for characters actions, analyze the viewers attitudes towards the content of the observed scene.

One hundred and seventeen (117) children, students of Escola EB 2,3 de Cabreiros Agrupamento de Escolas de Braga Oeste, participated in this investigation, 55 (47%) of which were female and 62 (53%) were male, aged between 13 and 16 years old, averaging at 13.89 years old and with a mode at 14 years old. It has been resorted to a socio-demographic questionnaire developed for this purpose and the Inventory of Anti-Social Behavior (ICA) (Espinosa, Clemente, Sanchez & Perez, 2007).

The research results show that girls have different opinions than boys in relation to violent movies, and there are thus significant differences between genders in some semantic categories. There are also significant differences between genders in emotional responses in a semantic category. It was found that the presentation of the story changes depending on the characteristics of images (realistic or cartoon like). However, there were no significant differences in the reconstruction of the observed scene.

Aos meus pais, irmã e marido,

Agradecimentos

Gostaria de agradecer neste momento a todas as pessoas que durante este tempo me acompanharam e incentivaram e sem as quais não teria sido possível chegar ao fim.

Assim agradeço:

À Professora Doutora Glória Jólluskin, por ter acedido orientar este trabalho, pelo seu acompanhamento, disponibilidade e paciência...

À D^a Diana, psicóloga na Escola E.B. 2,3 de Cabreiros Agrupamento de Escolas de Braga Oeste por toda a sua disponibilidade e amizade ...

Ao conselho executivo da Escola E.B. 2,3 de Cabreiros Agrupamento de Escolas de Braga Oeste por toda a disponibilidade.

A todos os professores e alunos da Escola E.B. 2,3 de Cabreiros Agrupamento de Escolas de Braga Oeste pela franca colaboração neste estudo...

Aos meus pais, a quem serei infinitamente grata por tudo apoio e amor, porque sem eles nada teria sido possível...

À minha irmã, por me ouvir e apoiar sempre...

Ao Rui, meu marido e amigo, por todo o apoio, amor, carinho, compreensão, paciência, dedicação e acima de tudo por permanecer ao meu lado nos bons e maus momentos.

Aos meus amigos e colegas pela força que me deram e pelos momentos de boa disposição que propiciaram...

A todos os professores, sem excepção, obrigado pelo conhecimento que partilharam comigo...

Sem vocês nada faria sentido....

Obrigado a todos!

Índice

Introdução.....	1
<i>I- Enquadramento Teórico</i>	
1. A evolução dos <i>media</i> e o seu impacto nas crianças	3
2. Interpretação e distinção dos conceitos de agressão e violência	4
3. A influência da violência nos <i>media</i> no desenvolvimento das crianças	5
3.1 Teoria da aprendizagem social.....	8
3.2 O tempo que as crianças passam em frente à televisão	9
3.3 Conteúdos da programação televisiva orientada para as crianças	11
3.4 Principais efeitos da violência televisiva no comportamento das crianças	14
<i>II- Estudo Empírico</i>	
1. Apresentação e justificação do estudo empírico	21
2. Metodologia.....	22
3. Apresentação dos Objectivos	22
4. Método.....	25
4.1 Participantes.....	25
4.2 Material.....	25
4.3 Procedimento.....	27
5. Apresentação dos resultados	29
5.1 Descrição do consumo dos <i>media</i> nas crianças	29
5.1.1 Tipos de filmes que os participantes preferem e as personagens com que se identificam	32
5.1.2 Categorias dos programas favoritos dos participantes.....	36
5.1.3 Categorias dos jogos preferidos nomeados pelos participantes.....	36
5.2 Opinião dos participantes sobre a violência nos filmes	37
5.3 Resultados diferenciais da administração do Inventário de Comportamentos Anti-sociais (ICA).....	40
5.4 Interpretação e percepção das cenas observadas pelos participantes	41
5.4.1 Opinião e emoções dos participantes do grupo “desenhos animados”	41

5.4.2	Opinião e emoções dos participantes do grupo “real”.....	44
5.5	Interpretação, percepção e reconstrução das cenas dos filmes observados.....	49
5.5.1	Descrição, percepção e identificação com as personagens relativamente ao grupo “desenhos animados”	49
5.5.2	Descrição, percepção e identificação com as personagens relativamente ao grupo “real”	55
6.	Discussão dos resultados.....	62
	Conclusão	70
	Referências bibliográficas.....	72

Anexos

Anexo A- Questionário sócio demográfico

Anexo B- Inventário de Comportamentos Anti-sociais - ICA

Anexo C- Autorização da Comissão de Ética

Anexo D- Autorização do Agrupamento de Escolas de Braga Oeste

Anexo E- Autorização dos Encarregados de Educação

Índice de Quadros

Quadro 1: Frequência e percentagem dos números de horas destinados diariamente à televisão.....	30
Quadro 2: Teste T Student sobre o tempo dedicado à televisão	30
Quadro 3: Frequência e percentagem de com quem costumam ver televisão	31
Quadro 4: Frequência e percentagem do controlo dos pais sobre os programas que vêem	31
Quadro 5: Frequência e percentagem do controlo dos pais sobre o tempo que vêem televisão.....	32
Quadro 6: Frequência e percentagem das respostas dos géneros dos filmes que gostam	33
Quadro 7: Frequência e percentagem das personagens com as quais costumam identificar	33
Quadro 8: Frequência e percentagem das personagens de ficção com as quais se identificam.....	35
Quadro 9: Qui-Quadrado dos programas preferidos em função do sexo	36
Quadro 10: Qui-Quadrado dos jogos preferidos em função do sexo	37
Quadro 11: Média e desvio de padrão e Teste de T Student para opinião sobre a violência nos filmes no que diz respeito às cenas violenta	38
Quadro 12: Média e desvio padrão e Teste T Student para as emoções que sentem quando vêem filmes com cenas violentas.....	39
Quadro 13: Teste T Student para as subescalas nos últimos dois anos.....	40
Quadro 14: Médias e desvio padrão e Teste de T Student sobre a opinião da cena do grupo “desenhos animados”	42
Quadro 15: Médias e desvio padrão das categorias semânticas e Teste T Student para a questão “cena que viste fez-te sentir” do grupo “desenhos animados”	43
Quadro 16: Médias e desvio padrão das categorias semânticas e Teste T Student relativo à opinião do grupo “real” sobre a cena observada.....	44
Quadro 17: Médias e desvio padrão e Teste T Student para questão “a cena que viste fez-te sentir” do “grupo real”	45
Quadro 18: Teste T Student para os grupos “desenhos animados” e “real” relativo à questão “do teu ponto de vista a cena que viste foi”	47
Quadro 19: Teste T Student para os grupos “desenhos animados” e “real” relativamente ao que a cena lhes fez sentir	48
Quadro 20: Descrição da cena do filme “Mulan”	51

Quadro 21: Opinião da cena do filme “Mulan” observada.....	52
Quadro 22: Personagem com quem se identificaram na cena do filme “Mulan”	54
Quadro 23: Personagem com a qual não se identificaram na cena do filme “Mulan”.....	55
Quadro 24: Descrição da cena do filme “Nómada”.....	57
Quadro 25: Opinião da cena observada do filme “Nómada”.....	58
Quadro 26: Personagem com a qual se identifica na cena do filme “Nómada”.....	60
Quadro 27: Personagem com a qual não se identificam na cena do filme “Nómada”.....	61

Introdução

Este trabalho realizado no âmbito de uma investigação, para a conclusão do curso de Psicologia, ramo Clínica. Tem por objectivo principal estudar a “Violência na Televisão” e a percepção e o consumo dos *media* nas crianças.

Apresentam-se, no enquadramento teórico, reflexões sobre a evolução dos *media* e o seu impacto nas crianças, uma vez que o desenvolvimento dos *media* alteraram a forma como as crianças pensam e agem nos dias de hoje.

Seguidamente é abordado a distinção e a interpretação dos conceitos de agressão e violência, uma vez que é necessário inserir e distinguir os conceitos de agressão e de violência, que muitas vezes tendem a se confundir. Neste sentido, apresentam-se algumas definições mais utilizadas por diversos autores e aquelas que aparecem mais vezes citadas.

Posteriormente, mencionam-se questões relacionadas com a influência da violência nos *media* no desenvolvimento das crianças sucedendo-se a teoria da aprendizagem social, seguindo-se com tempo que as crianças passam em frente da televisão. São referidas ainda, os conteúdos da programação televisiva orientada para as crianças e por fim os principais efeitos da violência televisiva no comportamento das crianças.

A parte empírica tem o seu início pela justificação da presente investigação. Seguindo-se a exposição dos objectivos deste estudo. Segue-se o método, da qual consta a descrição dos participantes, o material utilizado e o procedimento efectuado. Precedem os resultados, a discussão dos mesmos e a conclusão retirada desta investigação reportando-se os seus limites e apontando-se futuras investigações.

I- Enquadramento Teórico

1. A evolução dos *media* e o seu impacto nas crianças

A revolução das telecomunicações do século XX criou um novo ambiente para as crianças, em que os *mass media* estão a ter um enorme impacto nos seus valores, crenças e comportamentos.

Nos últimos 60 anos, o ambiente em que as crianças e os adolescentes se desenvolvem mudou de uma forma nunca antes vista na história da humanidade, esse ambiente passou a estar saturado pelos *media*. Existem muitos tipos de *media*, desde da programação televisiva e filmes, aos vídeo-jogos e outras actividades interactivas, e as crianças têm acesso a eles mais do que nunca antes (Gentile, Walsh, Ellison, Fox & Cameron, 2004). Assim, é possível aos jovens observar diariamente atitudes, crenças, e comportamentos modelados e que são diferentes daqueles que são observados no ambiente natural das crianças. Não passou despercebido aos pais, políticos, e talvez de forma mais importante aos investigadores, que este novo “ambiente” pode ter efeitos profundos no desenvolvimento das crianças (Gentile, Humphrey & Walsh, 2005).

De acordo com Strasburger (2004), os *media* representam uma das menos reconhecidas e mais fortes influências no desenvolvimento das crianças e adolescentes na sociedade moderna. Porque as influências dos *media* são subtis, cumulativas e ocorrem num longo período de tempo, no qual, os pais e os educadores poderão não estar conscientes do seu impacto.

Disseminadores de palavras e imagens, os *media* aparecem associados à cultura de massas, à propaganda e às instituições. Geradores de debates e controvérsias, obrigam-nos a reflectir, cada vez mais, no seu forte impacto, para o bem ou para o mal, pois são fulcro de grandes contradições, de tensões entre o seu papel ao serviço do progresso da humanidade, e como instrumentos de domínio, violência e exploração (Carrilho, 2008).

Nesse ambiente a televisão, os vídeos e os filmes assumiram um papel central na socialização das crianças, enquanto os pais perderam influência (Huesmann, 2003; Huesman & Taylor, 2006; Mendes & Fernandes, 2003).

Não só a televisão se tornou uma experiência preponderante na vida de todas as crianças nos últimos quarenta anos, mas também ocorreu um número de outras mudanças significativas nos *media* de visualização em massa que elevaram as preocupações com o potencial papel dos *media* na influência sobre as crianças. Os jovens e os jovens adultos, desde sempre lideraram a audiência de filmes, mas a quantidade e variedade dessa exposição aos filmes aumentou de uma forma dramática com introdução do gravador de cassetes de vídeo (Huesmann, 2003).

Os avanços tecnológicos aumentaram o acesso ao entretenimento “violento”. O aparecimento da televisão foi um factor crítico, particularmente ao tornar o entretenimento “violento” mais acessível às crianças, incluindo a informação de como o mundo é violento. Recentemente, a televisão por cabo, os gravadores de vídeo e os vídeo-jogos aumentaram ainda mais essa exposição. As câmaras de vídeo portáteis e a vídeo vigilância permitem agora observar crimes reais enquanto estes acontecem. A competição económica pelas audiências, em particular audiências jovens, tem favorecido a transmissão de violência pelos *media* (Bushman & Anderson, 2001b; Felson, 1996).

2. Interpretação e distinção dos conceitos de agressão e violência

Para melhor se entender a influência que determinados conteúdos televisivos podem ou não ter no desenvolvimento da criança é necessário efectuar a distinção entre os conceitos de agressão e violência e a forma como são percebidos.

Granda (2001) referiu que a violência se produz em todo o mundo, em todas as culturas, em todas as épocas históricas e em todos os estratos sociais. Segundo Anderson e Bushman (2001) a violência refere-se às formas extremas de agressividade, tais como agressões físicas e homicídio. Podemos dizer que toda a violência é agressão, mas nem toda agressão é violência. Assim, é necessário inserir e distinguir os conceitos de agressão e de violência que muitas vezes se tendem a confundir.

Entenda-se por agressão qualquer conduta com o objectivo de causar dano físico ou psicológico a alguém. Tem de ser considerada não só desde do ponto de vista dos agressores e das vítimas, mas também desde uma perspectiva social. A agressividade surge como uma resposta adaptativa, como capacidade de defesa contra os perigos do exterior (Bringas, 2002). Podem-se identificar diferentes tipos de agressão, nomeadamente a hostil e a instrumental. A agressão hostil, consiste num impulso motivado pelo desejo de fazer mal a alguém, por outro lado, a agressão instrumental consiste no premeditar um comportamento usado como meio para atingir um fim (Bushman & Anderson, 2001a; Granda, 2001).

De acordo com Anderson e Bushman (2002), violência é agressão, onde o objectivo é um prejuízo extremo (por exemplo a morte). Toda a violência é agressão, mas muitas instâncias de agressão não são violentas, como por exemplo, quando uma criança empurra outra de um triciclo

é um acto de agressão mas não é um acto de violência, todavia os tiroteios nas escolas tanto são agressão como violência. Segundo Bringas (2002), a violência será mais uma disfunção social, que tem um carácter destrutivo sobre as pessoas e os objectos. Este termo pode referir-se a uma forma extrema de agressão, como intenção premeditada de causar dano físico grave.

Para alguns, “violência” requer um dano físico causado a outra pessoa sendo estes comportamentos ilegais. Tal definição pode ser valiosa para propósitos epidemiológicos, mas de forma a compreender os processos que levam ao comportamento é inferior à definição psicológica social (Anderson & Huesmann, 2003).

3. A influência da violência nos *media* no desenvolvimento das crianças

De acordo com Gentile, Saleem e Anderson (2007), violência nos *media* refere-se à representação de comportamentos agressivos e violentos direccionados às personagens da história representada. Essas personagens podem ser humanas ou não humanas, em desenho animado ou visualmente realistas. Para estes autores, violência ficcional, irreal ou animada pode ainda ser considerada violência se enquadrar nas definições apresentadas pelos autores para violência, agressão e violência nos *media*.

Huesmann (2003), como muitos outros psicólogos, define a violência nos *media* como retratos visuais de actos de agressão física de um humano contra outro. Esta definição de violência nos *media* não inclui o envenenamento implícito externo aos ecrãs, mas refere-se sim, aos actos de agressão física de uma pessoa contra outra, retratados visualmente.

A televisão tem efeitos directos, e pode desencadear uma serie de comportamentos depois de ver uma pessoa de sucesso na televisão, tornando-se desta forma num elemento que justifica os comportamentos das crianças. Estas podem desenvolver comportamentos agressivos semelhantes aos que viram na televisão a ser desempenhados por uma pessoa de sucesso (Bringas, 2002).

Apesar da atenção dada à influência dos *media* nas crianças e adolescentes ser frequentemente intensificada por tragédias, tais como os tiroteios nas escolas ocorridos nos Estados Unidos no final dos anos 90, os investigadores têm examinado os seus efeitos há quase 50 anos. Sabe-se agora que a exposição aos *media* pode ser um factor de risco ou de protecção para um desenvolvimento saudável, dependendo do conteúdo e da quantidade de *media* consumida (Gentile & Sesma, 2003; Wilson, 2008). Por exemplo, consumir elevadas quantidades de

entretenimento televisivo tem um efeito negativo nos resultados escolares (Huston, Donnerstein, Fairchild, Feshbach, Katz, Murray et al., 1992; Robert & Foeh, 2008). Contudo, o consumo de programas televisivos educativos, tais como a Rua Sésamo, apresenta efeitos positivos observados nos resultados escolares dos adolescentes (Anderson, Huston & Schmitt, 2001; Mendes & Fernandes, 2003; Wilson, 2008). Deste modo, a sua exposição prematura influencia o desenvolvimento cognitivo e académico (Kirkorin, Wartella & Anderson, 2008).

Como primeiro tipo de *media* a receber atenção, a televisão (e os filmes em geral), apresenta uma maior quantidade de investigação efectuada. O estudo “Bobo doll” de Bandura apresentou evidências de que os humanos podem aprender com comportamentos agressivos observados em filmes (Bandura, Ross & Ross, 1961), principalmente se o comportamento apresentado não sofrer punição, mas mesmo que o seja (Bandura, Ross & Ross, 1963).

Estudos experimentais, correlacionais e longitudinais, sobre violência nos *media* confirmaram que esta leva a um aumento de atitudes, valores e comportamentos agressivos (Murray, 2008). Esta relação é extremamente robusta, e transversal a diferentes tipos de *media*, incluindo a televisão, filmes, video-jogos e até de menor forma, a música. Apesar de haver menos pesquisa sobre os efeitos nas crianças de conteúdos sexuais nos *media*, os resultados são bastante consistentes e indicam que esses conteúdos parecem afectar as atitudes das crianças perante o sexo (Brown, Steele & Walsh-Childers, 2002 citado por, Gentile, Humphrey & Walsh, 2005).

Existem consideráveis evidências empíricas de estudos experimentais e longitudinais que sugerem que a exposição à violência televisiva, nos filmes e nos jogos de computador induz efeitos negativos como comportamentos agressivos, cognição agressiva, sentimentos agressivos, excitação fisiológica e comportamentos anti-sociais (Anderson, 1997; Anderson, 2001; Carnagey, Anderson & Bushman, 2007; Dahl, 2009; Huesman & Taylor, 2006; Larson, 2003; Kunkel, 2007; Murray, 2008; Sigurdsson, Gudjonsson, Bragason, Kristjansdottir & Sigfusdottir, 2006; Wilson, 2008).

O estudo realizado por Gentile et al., (2004), incrementa as pesquisas anteriores em três direcções: ao examinar diferentes subtipos de agressão (verbal, relacional e física); ao medir exposição à violência nos *media* em três tipos de *media* (televisão, filmes/vídeos e vídeo-jogos); e ao medir a exposição à violência nos *media* e os comportamentos agressivos/anti-sociais em dois períodos no tempo durante o ano escolar. Nesse estudo foram inquiridas 430 crianças da terceira à quinta classe. As crianças que consumiram mais violência nos *media* durante a fase inicial do ano escolar foram mais agressivas verbalmente, mais agressivas nas suas relações e mais

agressivas fisicamente durante o resto do ano escolar (por nomeação dos próprios, dos seus pares e dos professores). Estas crianças apresentaram também uma maior probabilidade e maior propensão à hostilidade durante o resto do ano escolar, e a tornarem-se mais anti-sociais ao longo do ano escolar (por observação dos seus pares e dos professores).

Por sua vez, a exposição à violência nos *media* é descrita como um factor de risco para crenças e comportamentos agressivos, e argumenta-se que a exposição à violência nos *media* em combinação com outros factores de risco para a agressão (por exemplo, propensão à hostilidade, sexo e incitamento à agressão) pode produzir um efeito maior do que qualquer factor de risco isolado.

Dado que os *media* são uma fonte importante de socialização para as crianças, o estudo realizado por Clemente, Espinosa e Vidal (2008) apresentou uma discussão sobre a relação entre a televisão, jogos de computador, internet e do comportamento agressivo anti-social em crianças com menos de 18 anos, no qual analisou quais as variáveis na exposição aos *media* que levam a comportamentos anti-sociais em crianças com menos de 18 anos. Numa amostra de 93 participantes (masculino e feminino) com idades entre os 13 e os 18 anos, responderam a um inventário de comportamento anti-social e um questionário sobre o que jogam no computador e sobre o que vêem na televisão. Os resultados obtidos demonstraram diferenças entre os sexos na relação entre o uso dos *media* e a preferência por conteúdos violentos e os comportamentos agressivos directos e indirectos. Estes resultados apoiaram a ideia de que a falta de interacção e o assumir de papéis conduzem a uma pobre socialização e por sua vez a comportamentos anti-sociais.

A maior parte das pesquisas sobre o impacto da violência nos *media* nos comportamentos agressivos e violentos focaram-se na violência televisiva ficcional e nos filmes. Isso não surpreende dada a proeminência de conteúdos violentos nesses tipos de *media* e a saliência da televisão e dos filmes na vida moderna (Comstock & Paik, 1991). A dimensão destes números tem desencadeado uma intensa investigação e discussão acerca dos efeitos da televisão na população infantil, com especial incidência no impacto da violência (Mendes & Fernandes, 2003). Os efeitos a longo prazo da violência nos *media* envolve processos de aprendizagem, tais como, aprender a perceber, a interpretar, a julgar e a responder a eventos num ambiente físico e social. Isto ocorre através da observação e interacção com a realidade e até mesmo com o “irreal” (por exemplo, *os media*) (Anderson, 2001).

3.1. Teoria da aprendizagem social

A televisão não produz um só estímulo, mas, antes, uma extensa teia de significados verbais e visuais, em que a interpretação é uma parte integrante, fazendo-se muito dentro do contexto social em que a criança está inserida, o que também tem muito a ver com as teorias da socialização e educação, da ideologia, cultura e aculturação (Carrilho, 2008).

Segundo a teoria de aprendizagem social, a aprendizagem não se faz apenas através da experiência directa, mas também através da observação do comportamento de outros, que funcionam como modelos. Foi no âmbito das pesquisas realizadas para testar esta hipótese que Bandura verificou que um modelo filmado tinha o mesmo impacto na aprendizagem que um modelo ao vivo (Vala, Lima & Jerónimo, 2000).

Como agente observador, as pessoas são auto-organizadoras, proactivas, auto-reflectivas e auto-reguladoras, não são apenas organismos reactivos moldados por eventos externos. As pessoas têm o poder de influenciar as suas próprias acções para produzir determinados resultados. A capacidade de exercitar o controlo sobre os outros através de diferentes processos, da motivação, do afecto e acções operadas através de mecanismos da personalidade (Bandura, 1999).

A teoria de aprendizagem social explica que a aquisição de comportamentos agressivos através de processos de aprendizagem relativos à observação fornece um conjunto útil de conceitos para compreender e descrever as crenças e expectativas que orientam o comportamento social, especialmente conceitos chave como o respeito ao desenvolvimento da mudança de expectativas, e o modo como o indivíduo interpreta o mundo social torna-se particularmente útil na compreensão da aquisição de comportamentos agressivos e na explicação da agressão instrumental (Anderson & Bushman, 2002a).

Bandura (2004) expõe dois modelos básicos de aprendizagem, no primeiro o indivíduo através da experiência directa aprende pela recompensa e/ou pela punição dos efeitos das suas acções e no segundo o indivíduo aprende através do poder do modelo social “*social modeling*”. Sendo o comportamento humano extensivamente motivado e regulado pelo progressivo exercício da auto-influência (Bandura, 1991, 1989).

Quando as crianças vêem as suas personagens ou heróis preferidos conseguirem aquilo que querem por meio da violência, ficam mais propensas a imitar esses mesmos comportamentos, nesse processo de imitação do herói. Com o tempo, as crianças aprendem como perceber e

construir eventos no seu ambiente social e a iniciar a criação de um conjunto detalhado de regras de comportamento. Estas regras de comportamento são então reforçadas ou inibidas com base nos resultados que elas irão encontrar nas suas próprias interações sociais (Carnagey & Anderson, 2003).

A teoria de aprendizagem social e a teoria cognitiva social (Mischel & Shoda, 1995) indicam que a criança aprende respostas comportamentais através da observação de outros ou através de experiência directa. Além disso, estas teorias realçam a forma como a pessoa responde a esses eventos. A criança testemunha interações sociais de numerosas fontes: pais, pares de brincadeira, irmãos mais velhos, e personagens de ficção da televisão e de filmes.

De acordo com Carnagey e Anderson (2003), um dos pontos mais fortes, tanto na teoria de aprendizagem social como na teoria cognitiva social, é que ambas podem estimar a aquisição de comportamentos agressivos novos ou não usuais mesmo na ausência de recompensas imediatas.

Por exemplo, ver outrem recompensado ou castigado é suficiente para “aprender” as consequências idênticas desse mesmo comportamento particular (mesmo que as consequências retratadas estejam inexactas, tal como é frequentemente o caso com a violência nos *media*). Outro dos pontos fortes é que estas teorias facultam um excelente conjunto de ideias para facilitar escolhas comportamentais bem ponderadas.

3.2. O tempo que as crianças passam em frente à televisão

O tempo passado pelas crianças diante da televisão continua a suscitar uma atenção especial de boa parte das investigações sobre a televisão e as crianças. Os Estados Unidos da América são conhecidos por terem um tempo diário de consumo de televisão por parte das crianças dos mais elevados, situado, conforme as fontes de referência, entre as quatro e as seis horas diárias, ao passo que, por exemplo, no Canadá, esses valores parecem ser substancialmente mais baixos (Pinto, 2000; Nielsen, 1998). Os adolescentes gastam mais tempo com os *media* do que com uma única actividade de lazer ou até mesmo dormir (Dahl, 2009; Escobar-Chaves & Anderson, 2008; Robert & Foeh, 2008).

Monteiro (1999) realizou um estudo em 1992 em Portugal, com crianças do 1º, 2º e 3º ciclo, revelou que o tempo de visionamento televisivo diário era em média de 2 horas durante a semana e 3,5 horas no fim-de-semana. Estes números não contemplam o tempo gasto a ver filmes de

vídeo, ouvir música ou vídeos de música e a jogar jogos de vídeo ou computador e a navegar na Internet.

Relativamente à Europa, a média situa-se ligeiramente acima das duas horas diárias, sendo as variações igualmente significativas de país para país. As crianças que passam menos tempo a ver televisão situam-se em países como a Noruega e a Alemanha (Pinto, 2000).

Aran, Barata, Busquet, Medina e Moron (2001) realizaram, um estudo em Barcelona sobre os usos televisivos e a percepção da violência da televisão por parte das crianças. Concluíram que 72% das crianças tem mais do que um televisor em sua casa. A televisão ocupa uma parte importante do tempo das crianças. Em 83% das crianças inquiridas apresentam uma percepção subjectiva que vê bastante ou até muita televisão, só 17% crê que vê pouca televisão. Aran et al., (2001) concluíram, também que é antes e depois de ir à escola quando mais se vê televisão. O horário em que aglutina mais o consumo televisivo é à tarde entre as 6 e as 8 horas e também à noite durante e depois do jantar. Em Portugal num estudo realizado por Carrilho (2008), também se concluiu que os sujeitos inquiridos têm a percepção de que vêem bastante televisão num total de 46,7%, mas no total da soma dos que responderam ver «bastante» e «muitíssimo» televisão é, de facto, elevado (65%), o que vai de encontro com o estudo realizado por Matos (2006), onde constatou que a grande maioria afirma gostar muito ou muitíssimo de ver televisão.

No estudo realizado por Matos (2006), também se verificou que o tempo dedicado em tempo de aulas a este tipo de *media* é menor, verificando-se que a maior percentagem de participantes afirma despender entre 1 a 2 horas. Já nos dias sem escola, 41,2 % dos alunos passam mais de 4 horas a ver televisão.

No estudo realizado por Carrilho (2008), com uma amostra de alunos constituída por 1051 estudantes, cujas idades oscilavam entre os 10 e os 16 anos, a frequentarem o 2º e 3º ciclo do Ensino básico (5º, 6º, 7º, 8º, e 9º anos de escolaridade, no ano lectivo 2003/2004). Em relação ao contexto social foram escolhidas três escolas do 2º e 3º ciclo inseridas num contexto socioeconómico alto, médio e baixo, do distrito de Lisboa, ou seja, um colégio privado, uma escola pública situada em Lisboa e uma escola pública situada na Pontinha, concelho de Odivelas, na periferia de Lisboa e que os sujeitos vêem mais televisão durante o período de férias (71,2%) do que em períodos de aulas (22,8%). Os sujeitos inquiridos neste estudo vêem mais televisão ao fim de semana, sobretudo ao Sábado com uma media de 8 horas por dia, sendo quase o dobro da média de horas registadas num dia de semana (4,5). Verificou-se também que os mesmos vêem, durante o período de aulas, uma média de 7,5 horas, diárias, de televisão ao

sábado. Já no domingo, reduzem ligeiramente, vendo uma média de 7 horas. Durante a semana, vêem uma média de 4,5 horas de televisão. Em tempos de férias, o consumo aumenta ligeiramente ao sábado, ou seja, vêem, em média, mais meia hora de televisão.

Pinto (2000), no seu estudo sobre a vida quotidiana das crianças, com uma amostra de 727 alunos, contendo idades compreendidas entre os 8 aos 12 anos de idade, conclui que nos dias de aulas, uma percentagem ligeiramente superior a três quartos declara ver em média duas ou mais horas de televisão por dia e perto de 30% quatro ou mais horas. Os números sobem substancialmente no fim-de-semana: nove em cada dez crianças vêem televisão durante pelo menos duas horas, sendo que 60% afirmaram ver pelo menos quatro horas e cerca de um quarto pelo menos seis horas em média. De um modo geral a média diária de consumo ronda as três horas nos dias de aulas e ultrapassa ligeiramente as quatro horas no fim-de-semana.

Nos estudos mencionados, pode-se verificar que o fim-de-semana é o que apresenta um maior consumo de televisão.

3.3. Conteúdos da programação televisiva orientada para as crianças

Ao observarmos o contexto em que ocorre a violência, podemos verificar que esta apresenta algumas particularidades. Frequentemente é enaltecida, os protagonistas da agressão habitualmente apresentam qualidades atractivas propensas à imitação, e não existem resultados negativos dessa acção. Além do mais, existem programas em que os personagens que têm um papel de “maus”, não são nunca castigados pelas suas acções. Por outro lado, também podemos observar, que além de serem enaltecidos, os actos violentos na televisão não mostram dor nem dano, e quando isso ocorre não são representados de forma real (Bringas, 2002).

Um exemplo pode ser a violência presente nos programas infantis que é sem dúvida preocupante. A infância caracteriza-se pela sua permeabilidade e maleabilidade, e trata-se, portanto, de um sector da população especialmente sensível e influenciável. Assim os desenhos animados convertem-se num meio com grande capacidade de incidência nas crianças (Garcias & Ramírez, 2005). As crianças estão expostas à violência mais frequentemente quando vêem desenhos animados do que nos dramas baseados na vida real (Kirsh, 2006). Apesar de os adultos classificarem frequentemente estes desenhos animados cómicos como contendo pouca violência, os estudos efectuados com crianças deixam dúvidas. Apesar de existirem razões teóricas que

sugerem que os elementos cômicos nos desenhos animados trivializam ou camuflam os conteúdos violentos, outros estudos com crianças são necessários para discernir se o seu estado de desenvolvimento influencia nesse processo. De forma similar, os factores que influenciam a percepção da violência nos desenhos animados não cômicos, tais como aspecto gráfico e o realismo percebido, parecem ser moderados pelos processos do desenvolvimento (Kirsh, 2006).

O público infanto-juvenil vê com mais frequência desenhos animados, telenovelas, jogos de futebol e filmes de aventura, seguindo-se os filmes de humor e os programas musicais (Carrilho, 2008). Contudo, notou-se um certo desinteresse pelos desenhos animados, à medida que sobe a escolaridade. Há uma certa apetência para o público feminino preferir telenovelas e filmes românticos e os rapazes jogos de futebol e filmes de aventura. Os programas recreativos são visionados de um modo equitativo por ambos os sexos (Carrilho, 2008). Estes resultados vão de encontro com o estudo realizado por Pinto (2000), concluindo que os géneros preferidos são, por ordem decrescentes, os desenhos animados, as telenovelas, os documentários, os programas para a infância e o Rua Sésamo.

Na Finlândia foi realizado um estudo por Mustonen e Pulkkinen (1993), a amostra consistiu em 287 programas (152 horas), transmitidos durante uma semana em Novembro de 1989 nos três canais da televisão Finlandesa. Um sistema de codificação detalhada foi construído para estudar a frequência e saliência da agressão nos programas transmitidos na televisão Finlandesa. A saliência da agressão foi medida através de um índice de agressividade que consistia em valores representando o contexto do programa, a seriedade, a justificação, e a dramatização dos actos agressivos. Quando comparado com estudos anteriores sobre a violência na televisão, a taxa de agressão na televisão Finlandesa era moderada com 3,5 actos agressivos por hora de programa. Apenas 14% dos actos agressivos apresentavam agressão brutal, e que eram mais frequentemente vistos em filmes de ficção e séries. Na Finlândia não se verificou uma maior quantidade de transmissão de actos agressivos nos horários para adultos (a partir das nove horas da noite), uma vez que esses actos agressivos se encontraram distribuídos de forma equivalente ao longo da transmissão diária. A agressividade de um programa não estava relacionada com a sua popularidade entre os telespectadores.

Num estudo realizado em 1997 por Vala, Lima e Jerónimo (2000), que teve como objectivo avaliar a violência televisiva em Portugal nos quatro canais, demonstrou que 80% da programação recreativa destinada a crianças tem a presença de violência (percentagem de

programas com pelo menos uma cena de violência) e que apresenta 15,9% de densidade de violência (percentagem média de tempo de programa ocupado com cenas violentas), valor superior à densidade de violência dos programas recreativos destinados a adultos e à da programação informativa. Este estudo também demonstrou que a programação recreativa da televisão portuguesa tem mais violência física do que a da televisão norte americana.

Haridakis (2006) realizou, um estudo cuja amostra consistiu em 296 alunos de universidades americanas, e que assumiram ver determinados programas considerados violentos. A amostra era constituída por 44,6% de homens e 55,4% de mulheres. Este estudo examinou se a motivação para assistir a programas televisivos com violência, a audiência e os factores contextuais, incluindo o *locus* de controlo, sentimentos perante o crime, exposição à violência na televisão, percepção do realismo, e o envolvimento, poderão explicar as diferenças na agressividade demonstrada entre homens e mulheres. Haridakis (2006) concluiu, que a motivação era um factor mais importante para a agressividade demonstrada pelos espectadores masculinos do que nos femininos.

Garcias e Ramirez (2005) realizaram um estudo que compara algumas séries de desenhos animados antigos, com os desenhos animados actuais, com o objectivo de comprovar a preocupação social em torno da representação da violência nos programas infantis que se tem propiciado nos últimos anos. Para fazer a comparação, solicitou-se aos participantes que escolhessem as séries que mais gostavam e recorreu-se a uma análise de conteúdo. Os resultados parecem indicar uma maior presença de acções violentas nas séries antigas do que nas actuais, se bem que a linguagem parece ser mais agressiva nas séries actuais.

A violência verbal e a violência psicológica, com um carácter simbólico forte como o desprezo, aparecem mais frequentemente nos programas de desenhos animados. Estas características, em conjunto com a frequência que as crianças estão expostas à televisão fazem com que para as crianças, essa violência que observam seja algo normal, produzindo-se também um efeito de insensibilidade diante a violência (Bringas, Clemente Díaz & Díaz, 2004).

Bringas, Clemente Díaz e Díaz (2004) realizaram um estudo com o objectivo de analisar os conteúdos violentos que se emitam através de um dos programas de televisão de máxima audiência em Espanha, como é o caso da série de desenhos animados “Os Simpsons”. Foram seleccionados ao acaso, quatro capítulos do programa de desenhos animados, “Os Simpsons”. Utilizaram a técnica de análise de conteúdo para analisar a violência presente no programa seleccionado. Neste estudo concluíram que, a conduta agressiva observada é representada por um

personagem que possui qualidades atractivas para o “tele-espectador”, com uma suposta justificação para actuar dessa mesma forma, que é recompensado pelas suas acções, e sem consequências negativas observáveis. Em outras palavras, facilita o efeito de imitação. Trata-se de uma violência divertida, justificada, já que se utiliza com propósitos adequados, e como é recompensada não existem consequências negativas para o agressor, mas sim pelo contrário o seu comportamento é aceite.

Pinto (2000) no seu estudo, conclui que para as crianças em geral, sem que se observem diferenças significativas entre os dois sexos. O herói é predominantemente uma figura masculina, de preferência de aspecto físico vigoroso, atraente e bem-humorado, provindo o seu estatuto de herói, antes de mais, do domínio de (ou acesso a) poderes que o comum dos mortais não podem possuir ou exercer, dotado de poderes extraordinários, o herói protagoniza aventuras empolgantes, rompendo barreiras do espaço e do tempo, e revelando espírito inventivo e coragem.

É de esperar que o gostar das personagens televisivas influencie um dos subprocessos que governam a aprendizagem por observação, isto é, o processo de atenção. As personagens de que se gosta prendem mais atenção, aumentando a probabilidade de que a aprendizagem por observação ocorra (Bandura, 2001).

3.4. Principais efeitos da violência televisiva no comportamento das crianças

A importância dos estudos da relação entre a exposição à violência nos *media* e o comportamento agressivo tem aumentado com a evolução dos cada vez mais complexos e realistas formatos de *media* (por exemplo: televisão e vídeo-jogos), o que tem levantado preocupações acerca da aplicabilidade de estudos mais antigos sobre exposição à violência nos *media*, nomeadamente na televisão, aos efeitos especiais na televisão moderna e vídeo-jogos interactivos e realísticos (Kronenberger, Mathews, Dunn, Wang, Wood, Larsen et al., 2005).

A relação entre exposição à violência nos *media* e comportamento agressivo tem sido assunto social, político e científico do qual tem sido dada atenção desde há décadas. Estudos experimentais sobre exposição a conteúdos violentos nos *media* e nos vídeo-jogos têm mostrado um aumento de efeitos de curto-prazo no comportamento agressivo nas crianças, adolescentes e

adultos, e estudos correlacionais sugerem uma associação a longo-prazo entre a exposição à violência nos *media* e o comportamento agressivo em ambiente natural (Anderson & Dill, 2000).

A exposição à violência televisiva, à luz das teorias apresentadas por Bandura, incrementa a agressão interpessoal. Quando uma personagem televisiva, associada ao “bem” triunfa sobre o “mal” através de condutas violentas, as crianças demonstram uma maior dessensibilização da agressão do que se essas condutas não conduzissem ao êxito. Por isso, e dado que a violência televisiva resulta como habitual e socialmente aceitável, não é estranho que a simples observação de condutas violentas na televisão conduzam a comportamentos agressivos (Bringas, 2002).

Pouco depois do início das transmissões em 1946 começaram a ser colocadas questões acerca dos efeitos negativos da exposição prolongada à programação televisiva violenta. Seis respeitadas sociedades Profissionais nos Estados Unidos – a *American Psychological Association*, a *American Academy of Pediatrics*, a *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, a *American Medical Association*, a *American Academy of Family Physicians*, e a *American Psychiatric Association* – concluíram que “os dados apontam de forma irrefutável para uma relação causal entre a violência nos *media* e o comportamento agressivo em algumas crianças”. (Anderson & Bushman, 2002b).

Segundo Carrilho (2008), os *media* podem contribuir para comportamentos violentos, para atitudes agressivas, podendo levar, também, as crianças a cometer actos agressivos. Não se tendo provado que a televisão, só por si, pode levar a esses actos, podemos afirmar, contudo, que perante a exposição a cenas violentas, as crianças são afectadas profundamente. De facto, numerosas investigações mostram que as imagens violentas, aumentam o recurso a comportamentos agressivos, tornam a violência «vulgar» ao banalizarem as suas representações e aumentam o medo de sermos pessoalmente vítimas de violência, mesmo que não haja risco objectivo. Mas, por outro lado, os mesmos trabalhos mostram que nenhum desses efeitos é sistemático em ninguém (Tisseron, 2004).

A televisão tem efeitos directos, e pode desencadear uma série de actos imediatamente após de ver alguém de sucesso na televisão, convertendo-se, desta forma, em um elemento que justifica as condutas das crianças. Estas crianças podem desenvolver actos agressivos similares aos que vêem na televisão por um modelo de imitação, que em ocasiões podem ter trágicas consequências. Às vezes, pode ocorrer, que ao produzir-se um plano de imitação das condutas dos modelos que vêem na televisão e não conseguir os seus objectivos, podem chegar a perceber uma imagem desvalorizada de si mesmos que os leva a sentirem-se frustrados (Bringas, 2002).

Investigações realizadas durante os últimos 50 anos levam a concluir que a violência televisiva afecta as atitudes, valores e o comportamento dos espectadores, levando a que se acredite que a violência é algo inevitável e natural (Funk, Baldacci, Pasoid & Baumgarder, 2004; Hearold, 1986; Paik & Comstock, 1994). No geral, parecem existir três classes principais de efeitos – a agressão, a dessensibilização e o medo.

No que diz respeito à agressão, assistir à violência televisiva pode levar ao aumento de comportamentos agressivos e/ou alterações às atitudes e valores favorecendo o uso da violência na resolução de conflitos (Murray, 2003; Vidal, Clemente, & Espinosa, 2003).

Donnerstein e Smith (1996) consideram que o prolongamento da exposição à violência conduzem à dessensibilização emocional no que se refere ao mundo real e às vítimas de violência, o que provoca de imediato despreocupação em relação a vítimas de agressão, bem como, diminui a intenção de intervir de forma a atenuar os danos da agressão. Em segundo lugar, ver violência, aumenta o medo de no futuro sermos vítimas da violência, o que provoca o aumento de atitudes auto-protectoras e aumenta a desconfiança entre as pessoas. Ainda, Gerbner et al., (1986) demonstraram, que as pessoas que assistiam a muitas horas de televisão tinham a percepção de que a vida real condizia com o que acontecia na ficção, não fazem qualquer distinção entre as duas situações.

O termo dessensibilização tem sido utilizado de formas diferentes, o que leva a que o significado exacto de uma utilização particular, poderá não ser claro. Carnagey, Bushman e Anderson (2003) usam especificamente o rótulo de dessensibilização emocional para se referir a uma redução nas reacções fisiológicas de angústia causadas por pensamentos violentos ou observação de violência. No presente contexto, a dessensibilização emocional ocorre quando as pessoas que vêem muita violência nos *media* deixam de responder com a mesma quantidade de estímulos fisiológicos de desagrado como responderiam inicialmente. Devido aos estímulos fisiológicos de desagrado (ou reacções emocionais negativas), normalmente associadas com a violência possuem uma influência inibitória nos pensamentos violentos, na compensação pela violência e nos comportamentos violentos, a dessensibilização emocional (por exemplo, a diminuição dos estímulos de desagrado) pode resultar numa maior probabilidade de pensamentos e comportamentos violentos (Anderson, Berkowitz, Donnerstein, Huesmann, Johnson, Linz et al., 2003; Huesmann, Titus, Podolski & Eron, 2003). Fanti, Vanman, Henrich e Avraamides (2009), desenvolveram um estudo que consiste na dessensibilização à violência durante um curto período de tempo. Aos participantes era solicitado que indicassem os aspectos que mais gostavam e se

sentiram alguma simpatia pela vítima de violência. As conclusões encontradas sugerem que a repetida exposição reduz o impacto psicológico da violência nos *media*. Os observadores, tendem a sentir menos simpatia pelas vítimas de violência e cada vez mais apreciam a violência retratada nos *media*.

Deste modo, assistir à violência televisiva durante extensos períodos de tempo pode levar a um decréscimo da sensibilidade à violência e a uma maior propensão a tolerar maiores níveis de violência na sociedade (Murray, 2003, 2008; Vidal, Clemente, & Espinosa, 2003; Kunkel, 2007).

Enquanto no efeito Medo, a exposição extensiva à violência na televisão pode produzir o “síndrome do mundo mau” em que os espectadores sobrestimam o seu risco de vitimização (Murray, 2003; Murray, 2008; Vidal, Clemente, & Espinosa, 2003; Kunkel, 2007).

Os efeitos actuais da televisão sobre as opiniões e comportamentos dependem de um número de variáveis, tais como hábitos televisivos familiares e a permissividade dos pais. O facto de a televisão influenciar de uma maneira negativa ou positiva as crianças, a sua influência não só depende das crianças mas também dos adultos, da educação recebida por parte dos pais sobre o consumo televisivo e do seu controlo. Se a família e outros agentes de socialização tem uma débil influência sobre as crianças, é mais provável que esta seja mais vulnerável pela televisão. Quando os adultos, geralmente os pais, criticam certas cenas violentas aos seus filhos, estes tendem a diminuir a imitação das condutas agressivas (Urrea, Clemente & Vidal, 2000).

Muitos são os efeitos que poderão decorrer de uma excessiva exposição à violência na televisão. Escobar-Chaves e Anderson (2008), exploraram cinco graves riscos de saúde identificados pelos Centros de controlo de doenças e de prevenção. Através da avaliação de um conjunto de investigações já realizadas Escobar-Chaves e Anderson (2008) descobriram que o consumo de *media*, influencia estes cinco comportamentos: a obesidade, fumar, beber, comportamentos sexuais de risco e a violência.

De acordo com Bringas (2002), uma forma de atenuar os efeitos da violência vista na televisão pelas crianças, é explicar-lhes que a agressão não é a forma nem a maneira de ultrapassar e resolver os problemas e conflitos interpessoais. Aqui é onde os pais e os adultos têm um papel fundamental. Um contexto familiar que implique uma interacção adequada entre os membros da família, que favoreça o diálogo e a comunicação, proporciona um entendimento mútuo sobre a televisão e o seu conteúdo.

De um ponto de vista teórico, os pais têm potencial para serem moderadores importantes nos efeitos de *media* violenta nas crianças. As crianças e os adolescentes formam atitudes e crenças e

tomam acções como resultado da sua exposição aos conteúdos dos *media*, mas também podem discutir aquilo que vêem com os outros – especialmente com os pais e os amigos – e as suas respostas podem em última instância ser moldadas por essas interacções interpessoais (Bushman & Cantor, 2003; Sanza, Figuero, Alonso, Rio, Herrero & González, 2006; Wilson, 2008). Singer e Singer (1986a, 1986b) propuseram que, quando os pais têm uma participação activa na mediação do consumo de televisão pelos seus filhos, incluindo comentar regularmente e criticar acerca do realismo, justificação, e outros factores que podem influenciar a aprendizagem – as crianças terão menos probabilidades de serem influenciadas de forma negativa pelos conteúdos dos *media*. Singer e Singer (1986a, 1986b), apresentaram dados que suportam esta teoria, e outras investigações recentes facultaram suporte adicional. Por exemplo, Nathanson (1999) descobriu, que as crianças cujos pais discutem a impropriedade da violência na televisão com eles ou restringem o acesso aos programas televisivos violentos demonstram menor tendência à agressividade do que as crianças cujos pais não discutem a violência televisiva ou não restringem o acesso aos programas televisivos violentos. Outras conclusões sugerem que qualquer tipo de intervenção parental pode diminuir a importância que as crianças dão aos programas violentos, o que, por sua vez, pode diminuir as atitudes agressivas das crianças (Anderson et al., 2003).

Bushman e Huesmann (2006) realizaram uma meta-análise com crianças com idades inferiores a 18 anos e adultos. Este estudo abrange a exposição a *media* violenta, incluindo televisão, filmes, vídeo-jogos, música e banda desenhada e procura também medir os comportamentos agressivos, os pensamentos agressivos, os sentimentos agressivos, sentimentos de revolta, excitação fisiológica (por exemplo, o batimento cardíaco, a pressão sanguínea), e comportamentos de ajuda. Como objectivos deste estudo pretendia-se testar se os resultados dos estudos acumulados sobre a violência nos *media* e os comportamentos agressivos, seriam consistentes com as teorias que evoluíram para explicar os efeitos. Bushman e Huesmann (2006) testaram a existência de efeitos de curto e de longo prazo para os comportamentos agressivos. Testaram ainda a hipótese de que os efeitos de curto prazo deveriam ser maiores nos adultos e os efeitos de longo prazo deveriam ser maiores nas crianças. Este estudo abrange a exposição a *media* violenta, incluindo televisão, filmes, vídeo-jogos, música e banda desenhada e procura medir os comportamentos agressivos, os pensamentos agressivos, os sentimentos agressivos, sentimentos de revolta, excitação fisiológica (por exemplo, o batimento cardíaco, a pressão sanguínea), e comportamentos de ajuda.

Tal como era esperado os efeitos a curto prazo da *media* violenta foram maiores para os adultos do que para as crianças, bem como os efeitos a longo prazo foram maiores para as crianças do que para os adultos. Os resultados mostram também que existem valores modestos mas significantes para os efeitos da exposição à violência nos *media* nos comportamentos agressivos, pensamentos agressivos, sentimentos de revolta, níveis de excitação e comportamentos de ajuda.

No estudo realizado por Black e Bevan (1992) os adultos que vão ao cinema com frequência, foram abordados em exibições comerciais de um filme violento ou não violento, estes indivíduos responderam a um questionário constituído por duas escalas do inventário de agressão de *Buss-Durkee*, antes ou depois de observarem o filme. Não foram observadas diferenças entre os sexos nas respostas obtidas. A audiência do filme violento obteve resultados significativamente mais altos de agressão do que a audiência do filme não violento, tanto antes como depois da visualização. Além disso, aqueles que viram o filme violento demonstraram um aumento significativo nos resultados de agressão, ao contrário dos que viram o filme não violento.

Os resultados demonstraram que as audiências de filmes violentos possuem inicialmente um grau mais elevado de agressividade e que é exponencial após a visualização do filme violento. Os resultados também suportam a hipótese de que assistir a um filme violento promove as tendências agressivas (Black & Bevan 1992).

Foram efectuados menos estudos sobre os efeitos específicos dos filmes violentos do que com a violência televisiva, apesar de existir alguma sobreposição nos estudos destas duas formas de observação passiva, pois os filmes são usualmente vistos na televisão através de transmissão directa, e através de leitores de vídeo e DVD. Na maior revisão internacional de mais de mil estudos anteriores a 1991 (Comstock & Paik, 1999 citado por, Kevin & Giachritsis, 2005) os investigadores concluíram que existe uma associação positiva entre o entretenimento violento e os comportamentos agressivos, apesar de serem evidentes distinções culturais e de grupo (Kevin & Giachritsis, 2005).

II- Estudo Empírico

1. Apresentação e justificação do estudo empírico

O presente estudo propõe-se estudar a percepção da violência e o consumo dos *media* por parte das crianças.

Este trabalho pretende contribuir para a identificação e compreensão da problemática associada à percepção da violência nos meios de comunicação, principalmente da violência na televisão. Este interesse surge na necessidade actual de aprofundar o estudo deste fenómeno, enquanto problema social, nas suas diversas formas e manifestações, bem como para incrementar o conhecimento científico nesta área e, dessa forma, orientar a intervenção de outros profissionais.

A influência da televisão é determinante, uma vez que ocupa um lugar privilegiado no quotidiano do público infanto-juvenil (Carrilho, 2008). Não só a televisão se tornou uma experiência considerável na vida de todas as crianças nos últimos quarenta anos, mas ao mesmo tempo ocorreu um número de outras mudanças significativas nos *media* de visualização em massa que aumentaram as preocupações com a sua potencial influência sobre as crianças (Huesmann, 2003).

Com a evolução dos cada vez mais complexos e realistas formatos de *media*, aumentou a importância dos estudos da relação entre a exposição da violência nos *media* e o comportamento agressivo, o que por sua vez levantou preocupações acerca da aplicabilidade de estudos mais antigos sobre exposição à violência nos *media*, nomeadamente na televisão, aos efeitos especiais na televisão moderna e vídeo-jogos interactivos e realísticos (Kronenberger et al., 2005).

O aumento de efeitos de curto-prazo, nomeadamente em comportamento agressivo nas crianças, adolescentes e adultos tem sido demonstrado em estudos experimentais de exposição conteúdos violentos de televisão e vídeo-jogos, e os estudos correlacionais sugerem uma associação a longo-prazo entre a exposição à violência nos *media* e o comportamento agressivo em ambiente natural (Anderson & Bushman, 2001, 2002; Anderson & Dill, 2000 citado por, Kronenberger et al., 2005). Gerbner, Gross, Morgan e Signorelli (1986) comprovaram que as pessoas que assistiam a muitas horas de televisão tinham a percepção de que a vida real condizia com o que acontecia na ficção, não faziam qualquer distinção entre as duas situações.

Em Portugal, ainda existem poucos estudos que abordam esta temática. Os que foram realizados dentro desta linha de investigação estão relacionados com o estudo dos hábitos

televisivos das crianças, desde diversas perspectivas, essencialmente das Ciências da Informação (Pinto, 2000) ou das Ciências da Educação (Matos, 2006), tendo como principais objectivos os conteúdos dos programas que as crianças vêem, ou os modelos educativos subjacentes a determinados tipos de espectadores.

Poucas são as investigações que na área da Psicologia se focaram sobre este tema, investigando a forma na qual o indivíduo interpreta a realidade televisiva. Com o presente trabalho pretende-se contribuir para a compreensão da problemática que representa a violência na televisão bem como o aprofundar dos conhecimentos nesta vasta área de estudo.

2. Metodologia

No presente estudo utilizou-se uma metodologia quantitativa e qualitativa. Para levantar os dados quantitativos, elaborou-se um estudo de comparação entre dois grupos, esta comparação reside no factor realismo. O realismo será manipulado através do material apresentado, ou seja, o filme “Nómada” (real) e o filme “Mulan” (não real).

Por sua vez, os dados qualitativos foram recolhidos a partir da descrição dos participantes da cena observada, tendo posteriormente analisados através da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2002).

3. Apresentação dos Objectivos

Com esta investigação pretendeu-se observar as interpretações das crianças, população considerada em risco de desenvolver comportamentos anti-sociais. O presente estudo está assim voltado à população infantil, numa tentativa de esclarecer os efeitos de determinadas variáveis cujos resultados nem sempre são sólidos nos diversos estudos realizados. Os principais objectivos desta investigação são:

- 1- Analisar se a violência observada produz efeitos diferentes nos espectadores, atendendo à variável sexo.

- 2- Analisar a forma como os espectadores interpretam a cena observada e realizam uma reconstrução dessa história.
- 3- Analisar se a cena observada é reconstruída de forma diferente pelos espectadores, atendendo à variável sexo.
- 4- Determinar se esta relação está condicionada por outras variáveis relativas ao conteúdo da cena observada, como o realismo do material.
- 5- Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas relativamente ao tempo dedicado à televisão entre o sexo feminino e o sexo masculino.
- 6- Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género de programas favoritos entre o sexo feminino e o sexo masculino.
- 7- Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas relativamente á opinião sobre os filmes com cenas violentas entre o sexo feminino e o sexo masculino.
- 8- Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas relativamente às cenas violentas fazem-te sentir entre o sexo feminino e o sexo masculino.
- 9- Verificar se a conduta anti-social varia em função do sexo.
- 10- Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo dos participantes relativamente à sua opinião sobre as cenas dos filmes “Mulan” e “Nómada”.
- 11- Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo dos participantes relativamente às emoções que sentiram ao observarem as cenas dos filmes “Mulan” e “Nómada”.
- 12- Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas relativamente entre os grupos “Mulan” e “Nómada” relativamente à opinião dos participantes sobre as cenas que observaram.

- 13- Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos “Mulan” e “Nómada” relativamente às emoções que sentiram ao observarem as cenas dos filmes.

4. Método

4.1 Participantes

Esta amostra, não probabilística de tipo heterogéneo representativo foi recolhida na Escola E.B. 2,3 de Cabreiros Agrupamento de Escolas de Braga Oeste no mês de Maio.

A amostra final utilizada no estudo é constituída por 117 alunos. No que diz respeito aos níveis de escolaridade, abrangeu três turmas do 8º ano e uma do 9º ano. Da amostra fazem parte 55 (47%) alunos do sexo feminino e 62 (53%) alunos do sexo masculino, o que revela que os dois grupos estão equilibrados relativamente ao número de indivíduos.

Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, sendo a média etária de 13.89 e a moda 14 anos.

4.2 Material

Para a realização deste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de avaliação que se encontram detalhadamente apresentados a seguir:

a) Um questionário, elaborado especificamente para esta investigação. Este questionário contém duas partes. Na primeira, estão incluídas perguntas orientadas a elaborar o perfil sócio-demográfico e a caracterização dos hábitos televisivos dos participantes. Foi também utilizado um diferencial semântico com o objectivo de analisar as respostas emocionais, cognições e intenções dos participantes. Este tipo de escala, segundo Ribeiro (1999), tem a pretensão de medir várias dimensões semânticas ou de diferentes tipos de significado que se reflecte no adjectivo adoptado como descritor. Na segunda parte do questionário incluem-se questões abertas para que os participantes possam reconstruir pelas suas próprias palavras a cena que observaram, foi igualmente utilizado um diferencial semântico com o objectivo de analisar as respostas emocionais e as cognições após da visualização da cena (Anexo A).

b) Inventário de Comportamentos Anti-sociais - ICA (Espinosa, Clemente, Sánchez y Pérez, 2007) (Anexo B). Este instrumento resultou do inventário *Cuestionario de conductas antisociais y delictivas* (A-D) de Seisdedos (1988), de itens dos questionários de Brodksy y O'Neal

Smitherman (1983), e outros acrescentados do estudo de Espinosa, Clemente & Vidal (2004). Apresenta-se como uma medida extensiva de comportamentos anti-sociais que divide o comportamento anti-social e anti-normativo em diferentes áreas. O total das subescalas é de nove subescalas, muito embora só tenham sido utilizadas seis subescalas. As subescalas seleccionadas deste inventário incluem a: imaturidade, rejeição das convenções, vandalismo, comportamentos com motivação económica, violência directa e violência indirecta. O inventário é constituído por duas escalas, ao longo da vida e nos últimos dois anos. Nesta investigação considerou-se a possibilidade de apresentar só a escala do comportamento anti-social nos últimos dois anos, uma vez que se verificou a correlação entre o comportamento anti-social nos últimos dois anos e o comportamento anti-social ao longo da vida ($r=0.852$). Nesta situação, decidiu-se consultar o autor da escala no sentido de determinar qual das duas escalas seria mais adequada para o estudo, sendo que o autor (Espinosa, 2009, comunicação pessoal) partilha da mesma opinião.

Este questionário pretende reconhecer as diversas condutas e atitudes que a literatura tende a catalogar como anti-sociais, e que os adolescentes devem responder se realizaram ao longo da sua vida ou nos últimos dois anos. Os itens apresentam-se com quatro respostas alternativas: nunca, 1 ou 2 vezes, às vezes e frequentemente (Bringas, Herrero, Cuesta, & Rodríguez, 2006). A primeira subescala corresponde à imaturidade, que está relacionada com comportamentos imaturos e de falta de auto-controlo e é composta por dez elementos. Em relação à rejeição das convenções, esta subescala caracteriza-se por rejeições pelas normas e rebeldia perante as autoridades, e é composta por dezassete elementos. No que diz respeito ao vandalismo, os vinte e dois elementos desta subescala descrevem as condutas que demonstram uma despreocupação pelas consequências para o seu meio. A subescala comportamentos com motivação económica, é constituída por trinta elementos, onde se pretende obter algum benefício do material ou tem a ver com administração do dinheiro em recursos disponíveis. A subescala violência directa é composta por catorze itens, sendo um dos factores mais relevantes para o estudo do comportamento anti-social, esta subescala abarca todo o tipo de comportamentos agressivos.

Por fim a subescala violência indirecta contém doze elementos que supõem uma agressão quando a vítima não esta presente ou quando não pode conhecer ou responder ao agressor.

c) Foram utilizados também para a investigação dois filmes em formato DVD. Os participantes observaram em DVD um fragmento de um filme classificado como adequado à sua idade. Mais concretamente, os filmes que foram utilizados são: *Mulan* (1998) e *Nómada* (2005). Para isso, foram utilizadas cenas de 10 minutos aproximadamente. Na cena do filme “*Mulan*”,

com a duração sensivelmente nove minutos e vinte segundos, existem dez personagens (Mulan, príncipe, grilo, dragão, dois soldados) que chegaram a uma aldeia destruída com os habitantes mortos incluindo o pai do príncipe. Decidiram continuar viagem para próxima aldeia, e quando se encontravam no desfiladeiro o dragão disparou um foguete acidentalmente, assinalando a localização em que se encontravam. Entretanto o inimigo começou a disparar flechas sobre o grupo da Mulan, iniciando-se assim uma batalha. O grupo da Mulan encontrava-se em desvantagem, uma vez que, o outro grupo era constituído por milhares de soldados, mas quando tudo apontava para o fim do grupo da Mulan, esta pegou no último foguete e apontou-o para montanha que se encontrava cheia de neve, provocando assim uma avalanche. A neve cobriu todos os soldados, até mesmo o grupo da Mulan, que quase caíram pelo precipício, mas foram salvos pela Mulan. A cena termina com a Mulan a ser elogiada pelos seus amigos por ter derrotado o exército. A cena do filme “Nómada”, que durou sensivelmente dez minutos e trinta e sete segundos, decorria num castelo onde se encontrava o rei Ablai com os seus soldados. Estes iam ser atacados pelo povo *Judark*, que se encontrava em vantagem numérica. O rei Ablai sabia que se as outras tribos não se juntassem ao seu povo não conseguiria vencer. Entretanto, enviou um mensageiro ao rei dos *Judark*, mas este ordenou aos seus soldados que o desmembrassem o mensageiro sem piedade. Os *Judark* começaram a atacar o povo do rei Ablai e iniciou-se uma batalha. Entretanto as outras tribos juntaram-se ao povo do rei Ablai vencendo assim a batalha.

Estas cenas foram seleccionadas pela sua semelhança, tanto na sua estética, como no que diz respeito ao conteúdo. Em relação à estética todas as personagens das duas cenas têm características asiáticas. No que se refere ao conteúdo, ambas as cenas retratam uma batalha, com dois povos que se tentam defender do inimigo, tanto o grupo de Mulan como o grupo dos Cazaques estavam em desvantagem numérica em relação ao inimigo. No entanto, apesar de todas as desvantagens vencem no fim, originando contudo um cenário de destruição.

4.3 Procedimento

Para realizar a recolha de dados para esta investigação solicitou-se um parecer, por escrito, à Comissão de Ética da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa (Anexo C). Da mesma forma, foi solicitado um pedido de autorização do Agrupamento de Escolas de Braga Oeste na Escola E.B. 2,3 de Cabreiros Agrupamento de Escolas de Braga Oeste

para a realizar a referida recolha de dados (Anexo D), foi também pedida a autorização dos encarregados de educação das crianças (Anexo E). Após a obtenção das autorizações dos encarregados de educação, foram agendados dois dias para a administração dos instrumentos.

No momento da recolha dos dados, após a apresentação da investigadora aos participantes, foi-lhes apresentado o estudo que se pretendia realizar. Adicionalmente, foi informado verbalmente e por escrito aos participantes, da voluntariedade da participação no estudo, salvaguardando que a não participação no estudo não teria como consequência qualquer tipo de penalização. Foram também informados que podiam desistir em qualquer momento de participar na investigação sem que isso causasse qualquer tipo de prejuízo ou penalidade. Concomitantemente, informamos aos participantes que seria garantida a confidencialidade dos dados, e que a utilização dos mesmos será unicamente para fins de investigação.

Depois, solicitou-se aos participantes que preenchessem um breve questionário sócio-demográfico. Neste questionário, não foi incluído nenhum dado que permita a identificação dos participantes, garantindo assim, o direito ao anonimato, uma vez que a identificação do sujeito não poderá ser associada às respostas individuais. Seguiu-se o preenchimento do Inventário de Comportamento Anti-social (ICA) de Espinosa, Clemente, Sánchez e Pérez (2007) com o objectivo de cruzar os resultados obtidos anteriormente, dado que as variáveis Sexo e Idade demonstraram, na literatura, produzir diferenças nas variáveis dependentes anteriores (Peña, Andreu & Muñoz, 1999; Vidal, Clemente & Espinosa, 2003; Kronenberger et al., 2005; Haridakis, 2006).

Com o interesse em conhecer a influência do factor realismo da cena observada, os participantes foram divididos em dois grupos em função da variável anterior: um deles observou uma cena representada por actores, e o segundo grupo observou uma cena de desenhos animados.

Seguidamente, os participantes observaram em DVD cenas com aproximadamente 10 minutos dos filmes *Mulan* (1998) e *Nómada* (2005).

Após observarem uma destas cenas, foi pedido a cada um dos participantes que respondessem a um questionário sobre as suas respostas emocionais, cognições e intenções, através de um diferencial semântico, bem como, que tentassem reconstruir pelas suas próprias palavras a cena observada.

Os resultados quantitativos foram analisados através do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 17.0 e a reconstrução da acção observada foi analisada através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2002).

As sessões de recolha de dados tiveram aproximadamente a duração de 2 horas, para o preenchimento do questionário sócio-demográfico, para administração do Inventário de Comportamento Anti-social (ICA) de (Espinosa, Clemente, Sánchez & Pérez, 2007) e para a visualização do excerto do filme e o preenchimento do questionário relativo à reconstrução da cena observada.

Com o objectivo de não revelar os verdadeiros objectivos da investigação, a investigadora no início, comunicou aos participantes que se tratava de uma pesquisa sobre a memória, ressaltando a importância de que prestassem atenção ao filme que se lhes apresentaria posteriormente, revelando no final da administração as verdadeiras intenções do estudo, explicando que não se tratava de uma pesquisa sobre a memória. Este factor de manipulação tornou-se fundamental para salvaguardar o objectivo da investigação não originando danos físicos ou psicológicos.

5. Apresentação dos resultados

Após a introdução dos dados no programa SPSS, versão 17.0, e a elaboração dos testes estatísticos necessários para analisar os objectivos iniciais, expõem-se os resultados. Realizou-se a análise de conteúdo para analisar os objectivos definidos anteriormente.

5.1. Descrição do consumo dos media nas crianças

No processo de análise dos resultados começou por se efectuar uma descrição do consumo dos *media* dos participantes.

Dos 117 participantes, 43 (36.8%) tem mais de quatro televisões em casa e 86 (73,5%) têm televisão no quarto, podendo assim considerar que a televisão tem grande destaque em muitos lares e na vida quotidiana das pessoas, mais de quatro televisões em casa permite assim a visualização independente de cada membro da família.

Verificou-se ainda que 116 (99,1%) crianças utilizam a internet e gostam de jogos de informática ou de consola. O acesso à internet poderá estar relacionada com o propósito de recolher conteúdos para os trabalhos escolares, embora verificou-se que os participantes acedam

para consultar outras páginas tais como: redes sociais (N= 109; %= 93,2%), o motor de busca (N= 60; %= 51,3%) e os jogos (N= 39; %= 33,3%).

Com o objectivo de saber em que medida os participantes gostam de ver televisão, verificou-se que 100% das crianças gosta de ver televisão e que 46 (39,3%) despendem diariamente 2-3 horas em frente à televisão como se pode verificar no Quadro 1.

Quadro 1: *Frequência e percentagem dos números de horas destinados diariamente á televisão*

	N	%
Menos de 1 hora	9	7,7
1-2 horas	41	35,0
2-3 horas	46	39,3
Mais de 3 horas	21	17,9
Total	117	100

De forma a obter mais informação, procurou-se averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas sobre o tempo dedicado à televisão (Quadro 2). Verificou-se que as raparigas apresentam uma média ligeiramente superior ($M= 3.78$) do que os rapazes ($M=3.58$), ou seja, as raparigas vêem mais televisão do que os rapazes, embora não existam diferenças significativas entre os sexos ($p=0.358$), considerando assim que ambos os sexos dedicam o mesmo tempo à televisão.

Quadro 2: *Teste T Student sobre o tempo dedicado à televisão*

	Sexo	N	M	DP	F	p	t
Quantas horas vêem televisão por dia?	Feminino	55	3,78	0,832	0,851	0,358	1,267
	Masculino	62	3,58	0,879			

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

Interessou-nos conhecer o contexto em que os participantes neste estudo, habitualmente, vêem televisão. Da análise do Quadro 3 há a destacar os dados que revelam que os participantes assistem à televisão, sobretudo, 82 (70,1%) na companhia dos pais e só 6 (5,1%) crianças vêem televisão sozinha. O total das respostas é superior ao número de participantes, uma vez que foram contabilizadas o número de respostas que os participantes deram, dado que deram mais do que uma resposta.

Quadro 3: *Frequência e percentagem de com quem costumam ver televisão*

	N	%
Pais	82	70,1
Irmãos	79	67,5
Amigos	54	46,1
Outros familiares	29	24,8
Sozinho	6	5,1
Total	250	213,6

Os participantes respondem que vêem televisão com os pais, mas no entanto, quando questionados se os pais controlam os programas televisivos observados, 51 (43.6%) participantes respondem *Nunca* e 32 (27.4%) *Algumas vezes* (Quadro 4), podendo significar que os participantes estão na presença dos pais a ver televisão mas encontrando-se estes a fazer outra actividade.

Quadro 4: *Frequência e percentagem do controlo dos pais sobre os programas que vêem*

	N	%
Nunca	51	43,6
Algumas vezes	32	27,4
Muitas vezes	17	14,5
Sempre	17	14,5
Total	117	100

No que se refere ao controlo dos pais sobre o tempo que vêem televisão (Quadro 5), verificamos que 47% dos participantes respondeu *Algumas vezes* e 36.8% responderam que os seus pais nunca controlam o tempo que eles estão a ver televisão, o que vai de encontro com os resultados obtidos anteriormente, evidenciando assim que a apesar de responderem que estão na presença dos seus pais quando estão a ver televisão, não existe um controlo por parte dos pais no que se refere ao tempo e aos programas.

Quadro 5: *Frequência e percentagem do controlo dos pais sobre o tempo que vêem televisão*

	N	%
Nunca	43	36,8
Algumas vezes	55	47,0
Muitas vezes	8	6,8
Sempre	11	9,4
Total	117	100

Em resumo, verificou-se que os participantes gostam de ver televisão. Constatou-se um número elevado de lares com mais de quatro televisões, em que os participantes vêem entre 2-3 horas de televisão por dia. Estes dados permitem-nos retirar algumas conclusões a respeito do lugar que os participantes atribuem à televisão na sua vida diária. Todos gostam de ver televisão e, de acordo com este resultado dedicam, de facto, um considerável período de tempo a este *media*. A corroborar a importância e o tempo dedicado pelos participantes à televisão, está também a acessibilidade a este meio de comunicação visível no número de televisões por habitação em que quase a totalidade da amostra tem televisão no quarto. No entanto, os participantes respondem que estão na presença dos pais a ver televisão mas não existe um grande controlo pelos pais no tempo que despendem e dos programas que os participantes vêem.

5.1.1. Tipos de filmes que os participantes preferem e as personagens com que se identificam

De forma a obter mais informação sobre o género de filmes que os participantes gostam verificou-se que 96 participantes (33,4%) responderam que gostam de “*comédia*” (Quadro 6).

O total das respostas é superior ao número de participantes, uma vez que foram contabilizadas o número de respostas dadas pelos participantes.

Quadro 6: *Frequência e percentagem das respostas dos géneros dos filmes que gostam*

	N	%
Comédia	96	33,4
Terror	62	21,6
Acção	74	25,7
Aventura	31	10,8
Romance	18	6,3
Drama	2	0,7
Documentários	2	0,7
Desenhos animados	1	0,3
Musicais	1	0,3
Total	287	100

Quando lhes foi perguntado com que personagens se costumam identificar quando vêem televisão ou filmes, 42 indivíduos (35,9%) responderam com as características das personagens, 14 indivíduos (12%) responderam com as personagens (Quadro 7), o que vai de encontro com a literatura, uma vez que os estudos referem que existe uma maior identificação com o herói da história e com as suas características (Carrilho, 2008).

Quadro 7: *Frequência e percentagem das personagens com as quais costumam identificar*

Categoria	N	%	
Nenhuma	24	20,5	
Personagens	Pedro (Rebelde Way)	1	0,9
	Bella (Crepúsculo)	1	0,9
	Íris (Rebelde Way)	2	1,7
	Mrs Bean	1	0,9
	James Bond	5	4,3
	Madalena (Morangos com açúcar)	1	0,9
	Lisa (Rebelde Way)	1	0,9
	Van Damme	2	1,7

		[Cont.]	
Total		14	12
Actores	Paul Waller	1	0,9
	Will Smith	1	0,9
	Dean Winchester	1	0,9
	Angelina Jolie	1	0,9
Total		4	3,4
Características das personagens	Protagonista	23	19,7
	Actor mais dinâmico	2	1,7
	Divertidos	5	4,3
	Bons	6	5,1
	O melhor	2	1,7
	Rebeldes	2	1,7
	Heróis	2	1,7
Total		42	35,9

No que diz respeito à personagem de ficção com o qual eles se identificam 23,9 % dos participantes responderam que se identificam com “nenhuma”. O que contradiz a literatura, que menciona que existe a identificação na maior parte das vezes com o protagonista da história. De seguida na categoria correspondente às personagens, 23,1 % dos participantes responderam que se identificam com personagens as que se destacaram mais foram, “*James Bond*” (5,1%), “*Van Damme*” (4,3%), “*Silvester Stalone*” (3,4%) e “*Lisa*” de *Rebelde Way* (3,4%), o que vai de encontro com a identificação com o protagonista da história uma vez que estas personagens desempenham o papel principal (Quadro 8). Pode se inferir que ambos os resultados obtidos nos dois quadros mencionam personagens que desempenham papéis de conteúdos violentos, nomeadamente personagens que integram em filmes de muita acção. Apesar de os participantes referirem personagens que desempenham papéis violentos, estas personagens tem como objectivos “combater o mal” e para isso recorrem muitas das vezes à violência para o conseguir.

Quadro 8: *Frequência e percentagem das personagens de ficção com as quais se identificam*

Categoria	N	%	
Nenhuma	28	23,9	
Personagens	Chuck Norris	2	1,7
	Pedro (Rebelde Way)	1	0,9
	Iris (Rebelde Way)	2	1,7
	Edward Willen (Crepúsculo)	1	0,9
	James Bond	6	5,1
	Mia (Rebelde Way)	1	0,9
	Lisa (Rebelde Way)	4	3,4
	Madalena (Morangos com açúcar)	1	0,9
	Rodrigo (Morangos com açúcar)	1	0,9
	Van Damme	5	4,3
	Beatriz (Morangos com açúcar)	1	0,9
	Jack Sparrow	1	0,9
	Harry Potter	1	0,9
	Batman	1	0,9
	Rambo	1	0,9
Total	27	23,1	
Actores	Angelina Jolie	1	0,9
	Silvester Stalone	4	3,4
	Will Smith	1	0,9
	Eddie Murphy	2	1,7
	Vin Diesel	1	0,9
	Nicholas Cage	1	0,9
	Zec Efron	1	0,9
	Benedita Pereira	1	0,9
	Steven Segal	2	1,7
Total	14	12	

5.1.2. Categorias dos programas favoritos dos participantes

Conforme se verifica no Quadro 9, nos programas preferidos a categoria “Telenovelas” é a mais mencionada pelos participantes, seguindo-se o entretenimento. Na escolha dos programas preferidos as principais razões poderão estar relacionadas por serem programas actuais, por tratarem do quotidiano da juventude e serem divertidos.

Para averiguar se existiam diferenças significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino no que diz respeito aos seus programas preferidos realizou-se o teste de independência do qui-quadrado. Conforme se verifica no Quadro 9, não se verificam diferenças significativas entre o sexo feminino e sexo masculino no que diz respeito aos programas preferidos. Os dados obtidos vão de encontro com os resultados obtidos pelo estudo de Carrilho (2008). Pela leitura que se pode fazer, conclui-se que novelas, as séries e o entretenimento são os programas favoritos entre os participantes.

Quadro 9: *Qui-Quadrado dos programas preferidos em função do sexo*

	Sexo				Análise			
	Feminino		Masculino					
	N	%	N	%	X ²	gl	p	
Programas Favoritos	Desenhos Animados	1	33,3%	2	66,7%	14,236	7	p≤0,05
	Programação Infantil	3	42,9%	4	57,1%			
	Novelas	36	52,9%	32	47,1%			
	Séries	9	69,2%	4	30,8%			
	Concursos	3	60%	2	40%			
	Desporto	0		4	100%			
	Entretenimento	3	23,1%	10	76,9%			
	Documentários	0		4	100%			

5.1.3. Categorias dos jogos preferidos nomeados pelos participantes

Conforme o Quadro 10 o tipo de jogo mais jogado pelos participantes 51 (24%) é o *Role playing game*, seguindo-se os jogos de Simulação (19,4%), os menos jogados são os jogos de tabuleiro (3,4%) e os *First-person Shooter* (2,6%). O que poderá demonstrar a preferência dos jogadores em assumir um papel de uma personagem fictícia ou a simulação da realidade.

Conforme se verifica no Quadro 10, verificam-se diferenças significativas entre o sexo relativamente aos seus jogos preferidos. Verificou-se que nos rapazes existe uma preferência em assumir um papel de uma personagem fictícia, enquanto as raparigas preferem a simulação da realidade.

Quadro 10: *Qui-Quadrado dos jogos preferidos em função do sexo*

	Sexo				X ²	Análise		
	Feminino		Masculino			gl	p	
	N	%	N	%				
Jogos Preferidos	Role playing game	11	21,6%	40	78,4%	37,811	8	p≤0,00
	Simulação	15	93,8%	1	6,3%			
	Desporto Motorizado	5	31,3%	11	68,8%			
	Plataformas	6	66,7%	3	33,3%			
	Aventura	2	66,7%	1	33,3%			
	Acção	1	25%	3	75%			
	Desporto	5	83,3%	1	16,7%			
	Jogo de tabuleiro	2	100%	0				
	First person shooter	0		1	100%			

5.2. Opinião dos participantes sobre a violência nos filmes

Quando questionados sobre a opinião da violência nos filmes em geral no que diz respeito às cenas violentas (Quadro 11), verificou-se que a categoria semântica mais mencionada foi a “necessária/desnecessária” sendo logo seguida pela categoria “positiva/negativa”. Verificou-se ainda que a categoria “positiva/negativa” apresenta um desvio de padrão significativamente superior ($DP=1.401$) às outras categorias significando assim que existe maior dispersão nesta categoria, por outro lado a categoria em que existe menor dispersão é “Duras/suaves” ($DP=1.154$). Verificou-se que entre os participantes a opinião sobre a violência nos filmes em geral diverge entre a positiva e a negativa.

De forma a obter mais informação acerca da opinião sobre a violência nos filmes em geral no que diz respeito às cenas violentas, procurou-se averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas (Quadro 11). Verificou-se que as raparigas apresentam uma média ligeiramente superior do que os rapazes em quase todas as categorias semânticas, excepto nas categorias “Duras/suaves” e “cruéis/sensíveis”. Assim sendo os rapazes estão mais dispersos que as raparigas em quase todas as categorias, excepto nas categorias

“positiva/negativa”, “inadequada/adequada” e “atractivo/pouco atractivo”. Existindo assim diferenças significativas entre os sexos nas categorias “divertidas/aborrecidas” ($p=0.035$). Revelando que, entre o sexo, a opinião diverge sobre a violência nos filmes em geral no que diz respeito às cenas violentas na categoria “divertida/aborrecida”.

Quadro 11: Média e desvio de padrão e Teste de T Student para opinião sobre a violência nos filmes no que diz respeito às cenas violentas

	M	DP	Sexo	N	M	DP	F	p	t
Bom/Mau	2,83	1,268	Feminino	55	3,31	1,169	0,399	0,529	4,112
			Masculino	62	2,40	1,207			4,120
Atractivos/Pouco atractivos	2,54	1,270	Feminino	55	2,91	1,281	0,039	0,844	3,080
			Masculino	62	2,21	1,175			3,064
Inteligentes/Nada inteligentes	3,05	1,389	Feminino	55	3,29	1,383	0,195	0,660	1,774
			Masculino	62	2,84	1,369			1,773
Duras/Suaves	2,15	1,154	Feminino	55	2,13	1,090	0,608	0,437	-0,158
			Masculino	62	2,16	1,217			-0,160
Necessárias/Desnecessárias	3,30	1,254	Feminino	55	3,69	1,103	0,001	0,981	3,316
			Masculino	62	2,95	1,286			3,347
Irrealistas/Realistas	2,96	1,269	Feminino	55	3,16	1,244	0,094	0,760	1,670
			Masculino	62	2,77	1,273			1,672
Inadequadas/Adequadas	2,69	1,256	Feminino	55	2,80	1,268	0,022	0,883	0,873
			Masculino	62	2,60	1,247			0,872
Agradáveis/Desagradáveis	2,93	1,311	Feminino	55	3,40	1,148	2,562	0,112	3,850
			Masculino	62	2,52	1,315			3,881
Positivas/Negativas	3,25	1,401	Feminino	55	3,82	1,307	0,058	0,811	4,473
			Masculino	62	2,74	1,292			4,470
Divertidas/Aborrecidas	2,47	1,208	Feminino	55	2,65	1,075	4,534	0,035*	1,566
			Masculino	62	2,31	1,301			1,584
Credíveis/Nada credíveis	2,91	1,203	Feminino	55	2,96	1,154	0,990	0,322	0,487
			Masculino	62	2,85	1,252			0,489
Cruéis/Sensíveis	2,44	1,262	Feminino	55	2,42	1,228	0,008	0,927	-0,142
			Masculino	62	2,45	1,302			-0,143

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

No que diz respeito às emoções que os participantes sentem quando vêem filmes com cenas violentas (Quadro 12), como se pode verificar a categoria semântica “Tranquilo/Intranquilo” é a

que apresenta uma média ligeiramente superior ($M=3.17$), aferindo assim que os participantes quando observam filmes com cenas violentas sentem-se tranquilos e/ou intranquilos.

De modo a complementar esta informação, apresenta-se no Quadro 12 o teste T *Student*, para averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas no que diz respeito às emoções que sentem quando vêem filmes com cenas violentas. Verificou-se que as raparigas apresentam uma média ligeiramente superior do que os rapazes em quase todas as categorias semânticas, excepto nas categorias “triste/alegre” e “revoltado/calmo” em que os rapazes apresentam uma média ligeiramente mais alta, verificando-se que os rapazes estão mais dispersos que as raparigas em quase todas as categorias, excepto na categoria “activo/relaxado”, em que as raparigas estão mais dispersas porque apresentam um desvio de padrão ligeiramente mais alto. Existindo assim diferença significativa entre os sexos na categoria “bem-disposto/mal disposto” ($p=0.044$). Conclui-se portanto que tanto os rapazes como as raparigas sentem-se de forma igual quando vêem filmes com cenas violentas, havendo só diferenças entre os sexos na categoria “bem-disposto/mal disposto”.

Quadro 12: Média e desvio padrão e Teste T *Student* para as emoções que sentem quando vêem filmes com cenas violentas

	M	DP	Sexo	N	M	DP	F	p	t
Tranquilo/Intranquilo	3,17	1,373	Feminino	55	3,82	1,090	2,791	0,098	5,344
			Masculino	62	2,60	1,348			5,412
Activo/Relaxado	2,25	1,152	Feminino	55	2,51	1,153	0,009	0,926	2,356
			Masculino	62	2,02	1,109			2,351
Triste/Alegre	3,10	1,227	Feminino	55	2,84	1,167	0,996	0,320	-2,248
			Masculino	62	3,34	1,241			-2,256
Confortável/Desconfortável	3,09	1,290	Feminino	55	3,51	1,215	0,058	0,809	3,503
			Masculino	62	2,71	1,246			3,509
Bem-disposto/Mal disposto	2,89	1,272	Feminino	55	3,22	1,117	4,157	0,044*	2,709
			Masculino	62	2,60	1,336			2,739
Revoltado/Calmo	2,85	1,222	Feminino	55	2,76	1,186	0,020	0,888	-0,686
			Masculino	62	2,92	1,258			-0,689
Bem/Mal	2,98	1,345	Feminino	55	3,38	1,225	1,378	0,243	3,133
			Masculino	62	2,63	1,358			3,153

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

5.3. Resultados diferenciais da administração do Inventário de Comportamentos Anti-sociais (ICA)

Com o objectivo de verificar se a conduta anti-social nos últimos dois anos varia em função do sexo realizou-se o Teste T *Student* para cada subescala.

Observa-se no Quadro 13 que o nível de significância da prova T *Student* é inferior a 5% logo é significativo, ou seja, existem diferenças significativas entre o sexo em todas as subescalas correspondentes aos dois últimos anos, excepto na subescala da rejeição convencional em que não se encontrou diferenças significativas entre os sexos ($p=0.366$).

Com os resultados obtidos pode-se reconhecer as diversas condutas e atitudes que as crianças tiveram nos últimos dois anos. Os resultados obtidos revelam que o comportamento anti-social varia em função do sexo, uma vez que foram encontradas diferenças significativas em todas as subescala à excepção da subescala rejeição convencional onde se pode inferir que ambos os sexos nesta subescala tendem a “desafiar” a autoridade. Relativamente à subescala imaturidade os rapazes contêm comportamentos mais imaturos e de falta de auto-controlo em relação às raparigas, quanto à subescala vandalismo existe uma tranquilidade por parte dos rapazes pelas consequências que podem provocar no meio. Na subescala motivação económica o sexo masculino procura obter algum benefício material, por exemplo, dinheiro. No que diz respeito, à violência directa são mais agressivos do que o sexo feminino bem como na violência indirecta.

Quadro 13: *Teste T Student para as subescalas nos últimos dois anos*

Nos últimos dois anos	Sexo	N	M	DP	F	p	t
Imaturidade	Feminino	55	12,15	2,415	17,839	0,000*	-4,937
	Masculino	62	15,31	4,167			-5,087
Rejeição convencional	Feminino	55	21,27	6,026	0,824	0,366	-2,051
	Masculino	62	23,71	6,737			-2,065
Vandalismo	Feminino	55	24,09	3,307	14,639	0,000*	-4,442
	Masculino	62	27,60	4,954			-4,546
Comportamento de Motivação económica	Feminino	55	31,65	3,038	14,688	0,000*	-3,717
	Masculino	62	35,19	6,452			-3,863
Violência directa	Feminino	55	15,36	2,328	7,156	0,009*	-2,327
	Masculino	62	16,77	3,923			-2,395
Violência Indirecta	Feminino	55	12,44	0,877	36,289	0,000*	-4,611
	Masculino	62	14,03	2,429			-4,830

[Cont.]

	Sexo	N	M	DP	F	p	t
Nos últimos dois anos	Feminino	55	116,96	14,701	12,156	0,001*	-4,215
	Masculino	62	132,61	23,792			-4,330

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

5.4. Interpretação e percepção das cenas observadas pelos participantes

Com o propósito de analisar a interpretação das cenas observadas pelos participantes foi pedido aos participantes a reconstrução da história que observaram. Desta forma, analisou-se se a cena observada foi reconstruída de forma diferente, se a apresentação da história se altera mediante as características das imagens (real ou desenho animado). Utilizou-se também uma escala que é focada no diferencial semântico.

Os participantes foram divididos em dois grupos, 58 participantes (49,6%) visualizaram o filme “Mulan” (“desenhos animados”), e o segundo grupo (“real”) constituído por 59 participantes (50,4%) visualizou o filme “Nómada”.

5.4.1. Opinião e emoções dos participantes do grupo “desenhos animados”

Quando questionados sobre a opinião sobre cena que observaram (Quadro 14), como se pode verificar a categoria semântica com a média maior é “Inadequada/Adequada” ($M=3.22$), onde 34,5% dos participantes responderam que a cena que observaram era “adequada”. No entanto verificou-se que os participantes são da opinião que a cena é necessária (43,1%), positiva (48,3%), agradável (58,6%), divertida (63,8%), atractiva (63,8%), inteligente (63,8%) e boa (74,1%), revelando assim, que os participantes têm uma favorável opinião em relação à cena do filme “Mulan”.

De forma a obter mais informação sobre a opinião dos participantes do grupo “desenhos animados”, procurou-se averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas (Quadro 14).

Verificou-se que as raparigas apresentam uma média ligeiramente superior do que os rapazes em quase todas as categorias semânticas, excepto na categoria “Irrealista/realista” em que os rapazes apresentam uma média ligeiramente mais alta ($M=2.44$), verificou-se que os rapazes estão mais dispersos que as raparigas nas categorias “dura/suave”, “Irrealista/realista”,

“Inadequada/Adequada”, “credível/Nada credível” e “cruel/Sensível”. Existindo assim diferenças significativas entre os sexos nas categorias, revelando que as opiniões em relação à cena que observaram divergem entre o sexo.

Quadro 14: *Médias e desvio padrão e Teste de T Student sobre a opinião da cena do grupo “desenhos animados”*

	M	DP	Sexo	N	M	DP	F	p	t
Boa/Má	1,43	0,840	Feminino	26	1,65	1,056	11,900	0,001*	1,860
			Masculino	32	1,25	0,568			1,755
Atractiva/Pouco atractiva	1,60	0,917	Feminino	26	1,88	1,033	6,092	0,017*	2,174
			Masculino	32	1,38	0,751			2,104
Inteligente/Nada inteligente	1,55	0,799	Feminino	26	1,77	0,863	3,989	0,051*	1,913
			Masculino	32	1,38	0,707			1,874
Dura/Suave	2,64	1,360	Feminino	26	2,85	1,287	1,647	0,205	1,052
			Masculino	32	2,47	1,414			1,063
Necessária/Desnecessária	2,00	0,991	Feminino	26	2,19	0,895	0,547	0,463	1,341
			Masculino	32	1,84	1,051			1,364
Irrealista/Realista	2,38	1,374	Feminino	26	2,31	1,123	3,595	0,063	-0,355
			Masculino	32	2,44	1,564			-0,367
Inadequada/Adequada	3,22	1,475	Feminino	26	3,27	1,343	1,426	0,237	0,208
			Masculino	32	3,19	1,595			0,212
Agradável/Desagradável	1,62	0,834	Feminino	26	1,85	0,881	0,540	0,465	1,897
			Masculino	32	1,44	0,759			1,868
Positiva/Negativa	1,86	0,999	Feminino	26	2,19	1,096	0,856	0,359	2,358
			Masculino	32	1,59	0,837			2,294
Divertida/Aborrecida	1,60	0,897	Feminino	26	1,85	1,047	8,116	0,006*	1,899
			Masculino	32	1,41	0,712			1,827
Credível/Nada credível	2,41	1,243	Feminino	26	2,85	1,084	1,709	0,196	2,495
			Masculino	32	2,06	1,268			2,536

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Como se pode verificar pela análise do Quadro 15, e no que diz respeito às emoções sentidas pelos participantes do grupo “desenho animados”, podemos verificar que a categoria semântica “triste/alegre” apresenta uma média ligeiramente superior ($M=3.53$), onde 32,8% responderam “alegre”, na categoria “revoltado/ calmo” 31% dos participantes responderam que se sentem calmos, activos (41,4%), confortáveis (44,8%), “tranquilo” (53,4%), “bem-disposto” (48,3%), 63,8% respondeu que se sentem bem ao verem a cena, confirmando assim os resultados obtidos

anteriormente, em que os participantes tinham uma opinião favorável sobre a cena. Neste caso os participantes referem que se sentem bem ao observarem esta cena.

Procurou-se averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas na escala que é focada no diferencial semântico no que a cena fez sentir (Quadro 15).

Verificou-se diferenças significativas entre os sexos nas categorias, “triste/alegre” ($p=0.009$), “revoltado/calmo” ($p=0.000$), e “mal/bem” ($p=0.011$). A leitura que se pode fazer, conclui-se que os rapazes como as raparigas apesar de se sentirem de forma igual ao observar a cena do filme “Mulan”, possuem emoções diferentes nas categorias “triste/alegre”, “revoltado/calmo” e “mal/bem” como se pode verificar no Quadro 15.

Quadro 15: Médias e desvio padrão das categorias semânticas e Teste T Student para a questão “cena que viste fez-te sentir” do grupo “desenhos animados”

	M	DP	Sexo	N	M	DP	F	p	t
Tranquilo/intranquilo	1,97	1,242	Feminino	26	2,42	1,270	2,172	0,146	2,660
			Masculino	32	1,59	1,103			
Activo/relaxado	2,22	1,312	Feminino	26	2,46	1,272	0,130	0,720	1,248
			Masculino	32	2,03	1,332			
Triste/alegre	3,53	1,260	Feminino	26	3,54	0,989	7,404	0,009*	0,021
			Masculino	32	3,53	1,459			
Confortável/desconfortável	2,07	1,090	Feminino	26	2,50	1,030	0,051	0,823	2,884
			Masculino	32	1,72	1,023			
Bem-disposto/mal disposto	1,90	1,003	Feminino	26	2,08	0,845	2,844	0,097	1,240
			Masculino	32	1,75	1,107			
Revoltado/calmo	3,40	1,337	Feminino	26	3,42	0,902	18,198	0,000*	0,135
			Masculino	32	3,38	1,621			
Mal/bem	1,67	1,033	Feminino	26	2,00	1,131	6,872	0,011*	2,254
			Masculino	32	1,41	0,875			

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

5.4.2 Opinião e emoções dos participantes do grupo “real”

Quando questionados sobre a opinião acerca da cena que observaram (Quadro 16), como se pode verificar, a categoria semântica com a média ligeiramente superior é “positiva/negativa” ($M=3.59$), na qual 35,6% tem opinião que é negativa. No entanto, são da opinião que é realista (35,6%), “má” (33,9%), “desagradável” (30,5%), “nada inteligente (28,8%), “desnecessária” (30,5%), “pouco atractiva” (25,4%), “cruel” (45,8%) e foi “dura” (52,5%). Verificou-se que as respostas dadas pelos participantes revelam o lado mais negativo da escala semântica utilizada.

De forma a obter mais informação sobre a opinião da cena que viram do filme “Nómada”, procurou-se averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas na escala que é focada no diferencial semântico (Quadro 16). Não se verificou diferenças significativas entre os sexos nas categorias semânticas. Estes resultados revelam que apesar de existirem diferenças em relação à média em algumas categorias, os rapazes como as raparigas têm a mesma opinião em relação à cena do filme “Nómada”.

Quadro 16: Médias e desvio padrão das categorias semânticas e Teste T Student relativo à opinião do grupo “real” sobre a cena observada

	M	DP	Sexo	N	M	DP	F	p	t
Boa/Má	3,42	1,392	Feminino	29	3,72	1,386	0,283	0,597	1,654
			Masculino	30	3,13	1,358			1,653
Atractiva/Pouco atractiva	3,25	1,359	Feminino	29	3,41	1,427	1,948	0,168	0,885
			Masculino	30	3,10	1,296			0,883
Inteligente/Nada inteligente	3,37	1,351	Feminino	29	3,69	1,391	1,484	0,228	1,805
			Masculino	30	3,07	1,258			1,802
Dura/Suave	2,08	1,356	Feminino	29	1,97	1,349	0,053	0,819	-0,661
			Masculino	30	2,20	1,375			-0,661
Necessária/Desnecessária	3,27	1,362	Feminino	29	3,55	1,429	3,769	0,057	1,575
			Masculino	30	3,00	1,259			1,571
Irrealista/Realista	3,44	1,430	Feminino	29	3,79	1,346	0,001	0,978	1,903
			Masculino	30	3,10	1,447			1,906
Inadequada/Adequada	2,75	1,334	Feminino	29	2,86	1,481	1,851	0,179	0,655
			Masculino	30	2,63	1,189			0,653
Agradável/Desagradável	3,42	1,303	Feminino	29	3,59	1,376	1,127	0,293	0,941
			Masculino	30	3,27	1,230			0,939
Positiva/Negativa	3,59	1,288	Feminino	29	4,10	1,081	0,004	0,947	3,225

		[Cont.]							
			Masculino	30	3,10	1,296		3,235	
Divertida/Aborrecida	3,17	1,379	Feminino	29	3,52	1,326	0,466	0,498	1,950
			Masculino	30	2,83	1,367			1,951
Credível/Nada credível	2,97	1,245	Feminino	29	2,93	1,307	0,338	0,563	-0,211
			Masculino	30	3,00	1,203			-0,211
Cruel/Sensível	2,17	1,275	Feminino	29	2,00	1,282	0,049	0,826	-1,004
			Masculino	30	2,33	1,269			-1,004

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

Quando questionados sobre o que sentiram quando observaram a cena do filme “Nómada” (Quadro 17), como se pode verificar, a categoria semântica com a média ligeiramente superior é “confortável/desconfortável” ($M=3,41$), onde 25,4% responderam que se sentiram “desconfortável”, “intranquilo” (18,6%), “mal disposto” (15,3%), “triste” (18,6%), “revoltado” (18,6%) e “activo” (23,7%). Referindo assim todos os adjectivos negativos para expressar as suas emoções perante a observação da cena do filme “Nómada”, o que vai de encontro com as opiniões referidas anteriormente.

De forma a obter mais informação sobre o que sentiram quando observaram a cena do filme “Nómada”, procurou-se averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os rapazes e as raparigas na escala que é focada no diferencial semântico (Quadro 17).

No Quadro 19 pode-se observar que os resultados obtidos no T *Student* que as raparigas apresentam uma média ligeiramente superior do que os rapazes em quase todas as categorias semânticas, excepto nas categorias “triste/alegre”, e em “revoltado/calmo” na qual os rapazes apresentam uma média ligeiramente mais alta. Assim sendo, não existem diferenças significativas entre os sexos nas categorias semânticas ($p \leq 0,05$). Pode-se assim concluir que ambos os sexos possuem as mesmas emoções quando visualizaram a cena do filme “Nómada”.

Quadro 17: Médias e desvio padrão e Teste T Student para questão “a cena que viste fez-te sentir” do “grupo real”

	M	DP	Sexo	N	M	DP	F	p	t
Tranquilo/intranquilo	3,15	1,201	Feminino	29	3,45	1,088	0,086	0,771	1,901
			Masculino	30	2,87	1,252			1,906
Activo/relaxado	2,53	1,072	Feminino	29	2,62	0,979	1,725	0,194	0,668
			Masculino	30	2,43	1,165			0,670
Triste/alegre	2,80	1,186	Feminino	29	2,41	1,150	0,878	0,353	-2,551
			Masculino	30	3,17	1,117			-2,550
Confortável/desconfortável	3,41	1,205	Feminino	29	3,69	1,072	0,105	0,747	1,807
			Masculino	30	3,13	1,279			1,812
Bem-disposto/mal disposto	3,02	1,225	Feminino	29	3,38	1,147	0,024	0,876	2,317
			Masculino	30	2,67	1,213			2,320
Revoltado/calmo	2,80	1,141	Feminino	29	2,55	1,183	2,636	0,110	-1,644
			Masculino	30	3,03	1,066			-1,641
Mal/bem	2,92	1,263	Feminino	29	3,55	1,021	2,445	0,123	4,354
			Masculino	30	2,30	1,179			4,365

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

No Quadro 18 pode-se retirar que o grupo “real” apresenta uma média ligeiramente superior do que o grupo “desenhos animados” em quase todas as categorias semânticas, por outro lado nas categorias “dura/suave”, “adequada/inadequada” e em “cruel/sensível” o grupo “desenhos animado” apresenta uma média ligeiramente mais alta. Neste caso na maior parte das categorias existem diferenças significativas. O que vai de encontro com os resultados obtidos anteriormente, que revelaram que o grupo “desenhos animados” referiu a parte positiva da escala semântica enquanto o grupo “real” expressou as suas opiniões de forma negativa. Pode-se inferir com os resultados obtidos, que as respostas referidas pelos participantes deve-se ao tipo de material apresentado, por um lado personagens de desenhos animados (não real) que transmitem um conteúdo mais cómico, por isso torna-o menos real, e por outro lado um material com personagens reais criando assim um maior impacto nos participantes.

Quadro 18: *Teste T Student para os grupos “desenhos animados” e “real” relativo à questão “do teu ponto de vista a cena que viste foi”*

	Material visionado	N	M	DP	F	p	t
Boa/Má	Mulan	58	1,43	0,840	24,960	0,000	-9,354
	Nómada	59	3,42	1,392			-9,392
Atractiva/Pouco atractiva	Mulan	58	1,60	0,917	8,476	0,004	-7,688
	Nómada	59	3,25	1,359			-7,713
Inteligente/Nada inteligente	Mulan	58	1,55	0,799	18,958	0,000	-8,859
	Nómada	59	3,37	1,351			-8,896
Dura/Suave	Mulan	58	2,64	1,360	0,064	0,801	2,204
	Nómada	59	2,08	1,356			2,204
Necessária/Desnecessária	Mulan	58	2,00	0,991	5,283	0,023	-5,763
	Nómada	59	3,27	1,362			-5,778
Irrealista/Realista	Mulan	58	2,38	1,374	0,127	0,722	-4,093
	Nómada	59	3,44	1,430			-4,094
Inadequada/Adequada	Mulan	58	3,22	1,475	1,376	0,243	1,840
	Nómada	59	2,75	1,334			1,839
Agradável/Desagradável	Mulan	58	1,62	0,834	10,737	0,001	-8,899
	Nómada	59	3,42	1,303			-8,932
Positiva/Negativa	Mulan	58	1,86	0,999	5,674	0,019	-8,113
	Nómada	59	3,59	1,288			-8,131
Divertida/Aborrecida	Mulan	58	1,60	0,897	10,151	0,002	-7,267
	Nómada	59	3,17	1,379			-7,293
Credível/Nada credível	Mulan	58	2,41	1,243	0,884	0,349	-2,401
	Nómada	59	2,97	1,245			-2,401
Cruel/Sensível	Mulan	58	2,93	1,309	0,394	0,532	3,187
	Nómada	59	2,17	1,275			3,186

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

De forma a obter mais informação sobre o que sentiram ao ver a cena, procurou-se averiguar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo “desenhos animados” e o grupo “real” na escala que é focada no diferencial semântico (Quadro 19).

No grupo “real” a média obtida é ligeiramente superior do que o grupo “desenhos animados” em quase todas as categorias semântica, excepto nas categorias “triste/alegre”, e em “revoltado/calmo”, verificando-se que o grupo “desenhos animados” estão mais dispersos que o grupo “real” em quase todas categorias, excepto nas categorias “confortável/desconfortável”,

“bem-disposto/mal disposto” e “mal/bem”. As diferenças significativas entre os grupos na categoria semântica “revoltado/calmo” ($p=0.039$), vão de encontro com os resultados obtidos anteriormente, que revelaram que o grupo “desenhos animados” referiu a parte positiva da escala semântica enquanto o grupo “real” expressou as suas emoções de forma negativa.

Quadro 19: *Teste T Student para os grupos “desenhos animados” e “real” relativamente ao que a cena lhes fez sentir*

	Material visionado	N	M	DP	F	p	t
Tranquilo/intranquilo	Mulan	58	1,97	1,242	1,487	0,225	-5,256
	Nómada	59	3,15	1,201			-5,254
Activo/relaxado	Mulan	58	2,22	1,312	3,157	0,078	-1,361
	Nómada	59	2,53	1,072			-1,359
Triste/alegre	Mulan	58	3,53	1,260	2,425	0,122	3,263
	Nómada	59	2,80	1,186			3,261
Confortável/desconfortável	Mulan	58	2,07	1,090	0,022	0,881	-6,294
	Nómada	59	3,41	1,205			-6,299
Bem-disposto/mal disposto	Mulan	58	1,90	1,003	0,002	0,963	-5,408
	Nómada	59	3,02	1,225			-5,417
Revoltado/calmo	Mulan	58	3,40	1,337	4,375	0,039	2,612
	Nómada	59	2,80	1,141			2,609
Mal/bem	Mulan	58	1,67	1,033	0,125	0,724	-5,821
	Nómada	59	2,92	1,263			-5,831

* $p \leq 0.05$ ** $p \leq 0.01$

5.5 Interpretação, percepção e reconstrução das cenas dos filmes observados

5.5.1 Descrição, percepção e identificação com as personagens relativamente ao grupo “desenhos animados”

Para uma análise mais aprofundada foi realizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2002) com o intuito de compreender como os participantes descreveram e perceberam as cenas dos filmes que visionaram.

Na descrição da cena (Quadro 20), 75,8% dos participantes fazem referência às personagens que estavam envolvidas na cena observada. As personagens que são mais referidas por ambos os sexos são: o dragão, a Mulan, o exército, o grilo (“*havia um exército e um dragão*”; “*há um grilo e um dragão*”; “*exército, Mulan, grilo e o dragão*”) uma vez que são as que possuem uma maior envolvimento na cena.

Ao descreverem a cena os participantes mencionam o espaço onde decorre a acção (27,6%). A acção desenvolve-se no início numa aldeia e de seguida numa montanha. No que diz respeito às raparigas, estas mencionam na sua descrição a montanha (“*acção acontece numa montanha cheia de neve*”) e a aldeia. Os rapazes nas suas descrições referem mais a aldeia (“*chegaram a uma aldeia onde estava tudo destruído*”), mencionando somente duas vezes a montanha. Estes resultados são de especial relevância, pois os rapazes ao atribuírem mais importância à “aldeia” focaram-se na parte da cena com menos conteúdo violento, enquanto as raparigas focaram-se mais na montanha onde ocorre a acção principal, a batalha. Estes resultados não vão de encontro do que foi obtido no Inventário de Comportamentos Anti-sociais, porque os rapazes obtiveram resultados mais elevados do que as raparigas em todas as subescalas.

No que diz respeito à descrição da cena todos os participantes descrevem da mesma forma. Focam-se muito na guerra e/ou batalha que se originou quando o exército inimigo descobre a localização do grupo da Mulan (“*o exército encontra-os e começa a batalha*”). No entanto existem participantes que descrevem mais pormenorizadamente a acção referindo detalhes (a batalha, aldeia destruída, a serra com neve, a morte do pai do príncipe, o dragão que alertou, avalanche).

Na descrição da cena 25,9% dos participantes tendem a fundamentar o porquê de começar a guerra. As raparigas justificam como, “*acção acontece por causa do dragão estar a fazer algo*”, “culpa” de certa forma o dragão, a batalha começou por causa dele. No entanto, os rapazes justificam o porquê do grupo da Mulan ter vencido o grande exército. As raparigas focam-se numa fase inicial da batalha, culpabilizando o dragão como o responsável pelo sucedido, não se

interessando pela vitória da batalha, enquanto os rapazes destacam a importância de ter vencido, realçando a inteligência (“*o grupo de dez pessoas foi mais inteligente*”), as estratégias utilizadas (“*como eram poucos decidiram apostar na estratégia*”) e na importância da união entre eles (“*mas os outros eram poucos e conseguiram vencer os outros, sempre ouvi dizer que mais vale poucos e bons do que muitos e fracos*”; “*este filme só diz mais uma vez que os grandes não ganham sempre os pequenos, a união faz a força*”).

Ao elaborarem a descrição da cena apenas 12,1% dos participantes se referem mais concretamente aos objectivos da guerra. Mencionam que o grupo da Mulan tinha um objectivo, que era de continuar em frente e ir combater com quem destruiu a aldeia e matou o pai do príncipe (“*(...) mas pela honra do seu povo resolveram destruir quem matou toda aquela multidão*”). Este facto remete-nos para o facto de que esta reduzida percentagem de participantes foi a única que se interessou pela verdadeira razão da batalha.

A maior parte (56,9 %) dos participantes fazem referência à ideia que a Mulan teve para vencer o exército. Entretanto, os rapazes são os que relataram mais vezes esse facto. (“*a Mulan teve uma ideia de atirar uma bomba para a neve onde pode matar os seus inimigos*”; “*um teve a ideia que fez com que eles saíssem vencedores*”). Em contrapartida as raparigas obtiveram uma percentagem menor (42,4%), mas no seu discurso elas referem que, “*a rapariga foi mais inteligente e mandou o canhão para a montanha*” e que “*a Mulan teve a brilhante ideia de atirar uma bomba*”, podendo verificar que as raparigas adjectivaram mais o facto de ter sido a rapariga a ter a ideia de atirar o foguete para a montanha (“*a única mulher da luta, teve a ideia de ao ver tanta gente a atacar, de provocar uma avalanche*”). Revelando assim a identificação pelo sexo feminino.

Ao analisar as respostas dadas na descrição da cena, verifica-se que a morte está perceptível no conteúdo, apesar de não estar muito eminente no discurso deles. Ambos os sexos se referem à morte do pai do príncipe mas também ao cenário de destruição e de morte que aparece no início da cena, com menor impacto mencionam ainda a morte do exército que atacou o grupo da Mulan.

Apesar de obter 41,4% na descrição da cena, a morte foi descrita com pouco choque e de forma menos racional, o que vai de encontro à opinião da cena observada. Não se verificaram diferenças entre os sexos quando se referiram à categoria morte (“*o pai do príncipe estava morto*”; “*estavam centenas de pessoas mortas*”; “*onde haviam homens mortos*”). Ao referirem a morte na cena realçam apenas a necessidade de vencer e não a necessidade de sobreviver, não revelando também, qualquer sentimento pelos inimigos.

Quadro 20: Descrição da cena do filme “Mulan”

Categoria	N	Percentagem total	Feminino		Masculino	
			N	%	N	%
Personagem	44	75,8%	21	47,7%	23	52,3%
Espaço	16	27,6%	5	31,3%	11	68,8%
Acção	43	74,1%	21	48,9%	22	51,2%
Fundamentação	14	25,9%	8	53,3%	6	46,7%
Objectivos	7	12,1%	4	57,1%	3	42,9%
Ideia para a avalanche	33	56,9%	14	42,4%	19	57,6%
Morte	24	41,4%	8	33,3%	16	66,7%

Como se pode verificar no Quadro 21, 13,8% dos participantes que observaram a cena do filme da Mulan, referem que gostaram de ver a cena. Os rapazes e as raparigas caracterizam de igual modo a cena (“foi muito fixe”; “foi espectacular”). É de notar que as raparigas ao contrário dos rapazes denotam mais a necessidade de a cena ter mais acção (“pouco agitada”).

De um modo pormenorizado 66,7% raparigas mencionam o realismo da cena observada como, “um pouco triste pois morreram bastantes pessoas por uma estúpida guerra o que infelizmente existe realmente”, em contra partida uma outra participante refere que ser de desenhos animados foi interessante (“por acaso achei interessante (principalmente) porque foi de desenhos animados”). Enquanto um dos rapazes refere ser um filme de guerra (“era um filme de guerra”). O facto de as raparigas salientarem a cena como um pouco triste deve-se provavelmente ao conteúdo irreal da cena, sendo esperado que considerassem a cena muito triste, uma vez que referem que morreram muitas pessoas.

Na opinião da cena observada 62,1% dos participantes fundamentam as suas respostas. Havendo diferenças significativas no número de vezes que o fazem, em que o sexo feminino (36,2%) fundamenta menos que o sexo masculino (63,9%). As raparigas fundamentam como uma, “cena de união e coragem, onde são um por todos e todos por um, esta história é o exemplo para todos nós”. A maior parte das fundamentações das raparigas passam pela mesma argumentação, ou seja, estão implícitos valores morais (união, coragem). No que diz respeito aos rapazes, as suas fundamentações vão de encontro às das raparigas (“a força em quantidade sem inteligência não dá bom resultado”; “mostra que a estratégia vence uma grande multidão”). O

facto de a percentagem de rapazes ter sido mais elevada deve-se provavelmente ao facto de as raparigas considerarem a guerra como algo desnecessário, o que vai de encontro com os resultados obtidos anteriormente.

Ao relataram as suas opiniões, a categoria violência (13,8%), reflecte-se no discurso.

As raparigas são da opinião em que a cena não foi muito violenta (“*não foi muito violenta, foi divertida*”; “*não foi muito violenta, foi atractiva e divertida*”) em contrapartida são também da opinião em que a cena foi, “*um pouco triste pois morreram bastantes pessoas por uma estúpida guerra*” e “*era um pouco violenta no inicio porque havia muitos mortos*”. Os rapazes, vão de encontro às opiniões das raparigas quando relatam que, “*no inicio é um bocado mau porque havia muita gente morta*”, “*um pouco violenta*” e “*cena muito feia por causa da povoação a arder e a cena é de guerra*”. Os participantes não descrevem a violência na cena como sendo totalmente significativa, contradizendo-se um pouco, pois consideram que existem muitas mortes mas ao mesmo tempo que não foi muito violenta. Pode-se remeter ao facto de se tratar de desenhos animados. Na opinião da cena observada do filme “Mulan”, na categoria “violência” 13,8% dos participantes observam-na como não sendo muito violenta. Apesar da categoria violência apresentar 13,8%, torna-se significativo nas opiniões dos participantes em que ambos os sexos são da opinião que a cena observada não é violenta. Remetendo assim ao facto de a cena visualizada ser de desenhos animados e ao humor das personagens.

Quadro 21: *Opinião da cena do filme “Mulan” observada*

Categoria	N	Percentagem total	Feminino		Masculino	
			N	%	N	%
Gosto de Ver	9	13,8%	5	62,5%	4	37,5%
Caracterização	17	29,3%	8	41,2%	9	58,8%
Realismo	3	5,2%	2	66,7%	1	33,3%
Fundamentação	36	62,1%	14	36,2%	22	63,9%
Violência	8	13,8%	5	62,5%	3	37,5%

No que diz respeito à personagem com a qual mais se identificaram, como se pode verificar no Quadro 22, 36,2% referem que querem ser a Mulan (personagem principal), onde desses 36,2%, a maioria (76,2%) são do sexo feminino, justificando como, “*gosto da ideia de ela se sobressair no mundo masculino*”, “*gosto da maneira de ela ser*”, “*foi a mais atractiva para mim*” e “*teve*

muita coragem para defender os seus parceiros”. A personagem Mulan teve maior adesão por parte do sexo feminino, uma vez que é a única personagem feminina que aparece na cena (identificação com o sexo). Verificou-se também que houve uma identificação com a personagem (*“porque às vezes sou corajosa e outras vezes não”*). No que respeita ao sexo masculino (23,8%), estes identificam-se com esta personagem uma vez que esta foi a heroína da história (*“foi o herói da história”; “salvou-os a todos”; “é a protagonista e salvou o grupo”*) mas também ressaltam a ideia de que esta personagem foi corajosa e destemida (*“a maneira de ela ser é muito boa, corajosa e destemida”*), revelando identificação com características da personagem, de acordo com os estudos que ressaltam a ideia que é com a personagem principal com quem se identificam mais (Carrilho, 2008).

A personagem secundária “dragão” obteve 27,6% das respostas, onde as justificações para a escolha incidem no divertimento que esta personagem proporciona na cena. Ambos os sexos referem que esta personagem, que desempenha um papel secundário na cena é, *“muito fixe”, “era muito divertido”, “era engraçado”, “fazia rir”*. Nos rapazes chega mesmo a existir uma identificação (*“acho-o cómico e divertido e é como eu gosto de ser”*), nas raparigas, uma participante refere que, *“porque muitas vezes, por causa da minha distração (descuido) prejudico-me e aos outros, mas tento sempre resolver tudo e ser útil”*. Projectando as suas características pessoais na personagem “dragão”. É de salientar que numa parte da cena o dragão descuidou-se e lançou o foguete, o que fez com que os outros descobrissem a localização do grupo da Mulan, é relevante a distração desta personagem no decorrer da cena. A personagem “príncipe” é mencionado somente pelo sexo masculino (6,9%) sendo justificado como, *“seria salvo por uma rapariga”; “ele define as regras e é o superior” e “é activo, é quem faz o máximo para ajudar”*, o que pode demonstrar a tendência natural do sexo masculino se identificar com um modelo masculino, e desvalorizando a personagem principal, só pelo facto de esta ser do sexo feminino.

Quadro 22: *Personagem com quem se identificaram na cena do filme “Mulan”*

Personagem	N	Percentagem total	Feminino		Masculino	
			N	%	N	%
Príncipe	4	6,9%	0	0%	4	6,9%
Dragão	16	27,6%	8	50%	8	50%
Mulan	21	36,2%	16	76,2%	5	23,8%
Grilo	5	8,6%	1	20%	4	80%
Gordo	4	6,9%	0	0%	4	6,9%
Soldado Bom	4	6,9%	0	0%	4	6,9%
General	1	1,7%	0	0%	1	1,7%5

No que diz respeito à personagem com a qual não se identificaram, como se pode verificar no Quadro 23, a personagem que obteve uma percentagem maior, foi o anti-herói (o chefe dos Hunos) com 56,9% dos participantes. As raparigas (39,4%) são da opinião que ele *“é uma pessoa falsa, cruel e violenta”, “mau, grosseiro, irresponsável, violento, só pensava nele e porque não gostei dele”*. Os rapazes partilham da mesma opinião, contudo projectam a justificação neles próprios, ou seja, eles justificam dizendo que, *“não gosto de ser mau”, “sou uma pessoa meiga”, “não gosto de fazer mal”,* no entanto os rapazes referem-se à acção deste anti-herói (*“ia mata-los a todos”, “perdem sempre e não são inteligentes”, “são maus e só querem formar confusão”*). Não existem diferenças significativas entre os sexos, na descrição da crueldade e da violência que esta personagem desempenhava na cena visualizada, pois os participantes tendem a identificar-se com o herói da cena e não com o anti-herói. Deste modo caracterizam o anti-herói com adjetivos negativos (cruel, violento, falso). Torna-se interessante o facto do sexo masculino projectar características que não são próprias deles para justificar o papel do anti-herói.

De seguida a personagem *“guerreiro”* (12,1%) foi a mais referida. As raparigas justificam como, *“são cruéis com o grupo”* e os rapazes como, *“porque morreram”* e *“gosto de ser dos bons e não dos maus”*. O papel desempenhado pelos guerreiros demonstrava a *“violência”* e apareciam em maior número na cena e com menor relevo.

A personagem secundário *“cavalo”* conteve 5,2% no total dos participantes, onde os rapazes não queriam ser esta personagem porque *“é o carrasco”, “tinha que transportar as coisas”* e

“*não foi muito importante para esta cena*”. Neste caso, sendo um filme de desenhos animados, o cavalo assume um papel diferente, uma vez que existe personificação dos animais.

Uma pequena parte dos rapazes (3,4%), referem que não queriam ser a Mulan (personagem principal). Um justifica mencionando, “*porque sou macho*” e outro justifica que “*porque não sou assim tão corajoso*”. O que pode demonstrar a orientação natural do sexo masculino se identificar com um modelo masculino, e outro pelo modelo mais forte que caracteriza a Mulan.

Quadro 23: *Personagem com a qual não se identificaram na cena do filme “Mulan”*

Personagem	N	Percentagem total	Feminino		Masculino	
			N	%	N	%
Guerreiros	7	12,1%	3	42,9%	4	57,1%
Grilo	6	10,3%	4	66,7%	2	33,3%
Mulan	2	3,4%	0	0%	2	3,4%
Cavalo	3	5,2%	0	0%	3	5,2%
Anti- herói (chefe dos Hunos)	33	56,9%	13	39,4%	20	60,6%
Dragão	2	3,4%	2	3,4%	0	0%
Príncipe	2	3,4%	2	3,4%	0	0%
Chefe	1	1,7%	1	1,7%	0	0%

5.2.2. Descrição, percepção e identificação com as personagens relativamente ao grupo “real”

Os participantes quando referem acção (61%) (Quadro 24) referem-se à guerra, à batalha que decorreu na cena observada. Apesar de os rapazes referirem acção mais vezes que as raparigas, justificam os dois da mesma forma, não havendo diferenças significativas entre as justificações (“*vimos uma guerra*”; “*uma guerra entre dois povos*”; “*peessoas a lutar e a morrer*”). Os participantes focam-se muito na acção que decorre na cena que observaram dando-lhes mais ênfase na descrição da cena.

As raparigas na descrição da cena mencionam as intenções (6,8%) que estavam subjacentes na cena (“*os Jungar queriam mata-los*”; “*onde cada homem fazia de tudo para matar os inimigos, e defender a própria vida*”; “*um deles queria a cabeça do outro*”). Elas referem sempre a intenção de matar, o objectivo era matar e ganhar a batalha.

Referem poucas personagens na descrição da cena (33,9%), a personagens que eles expõem mais são o Ablai (personagem principal, a que possui maior impacto na cena), e de maneira geral mencionam os soldados/guerreiros de ambas partes. Ao longo da descrição da cena os participantes referem-se a, “*muitas personagens*”. Não existindo diferenças significativas entre o sexo quando se reportam às personagens.

O tempo (13,4%) também é referido pelos participantes, ou seja, à época em que se desenvolve o filme. Fazem-no ao introduzir a descrição da cena, “*nos tempos passados*”, “*século passado*”, “*guerra medieval*”, “*batalha épica*”, “*um filme histórico*” e “*uma guerra que parece ser de há muitos nãos*”. Não existem diferenças em relação á justificação do tempo, ambos os sexos justificam com as mesmas afirmações.

Ao descreverem a cena os participantes fundamentam a sua descrição. Eles justificam a acção, o porquê de acontecer a guerra (“*esta acção acontece porque há um grupo que quer a liberdade*”). As raparigas justificam referindo-se às qualidades do Ablai, ou seja, adjectivam o vencedor da batalha aludindo a essas qualidades e ao facto de ele ter derrotado o inimigo (“*ganhou pois foi bastante corajoso, responsável, cruel, inteligente, inteligente pois foi isso que fez ele ganhar, ganhou o bom*”).

Os participantes referem-se ao objectivo da batalha (“*o objectivo era ganhar a vitoria*”) o objectivo da luta (“*onde cada personagens matava os inimigos*”; “*milhares de pessoas a lutar para ganhar*”). Os participantes referem-se ao objectivo de sobrevivência, ou seja, eles lutam para um deles ganhar e sobreviver.

Na descrição da cena os participantes transmitem importância à função desempenhada pelas personagens (10,2%). Os rapazes referem a função das personagens mas de forma mais indirecta, não dando tanta relevância (“*cada personagem fazia de soldado*”; “*cada personagem tem uma coisa a desempenhar*”) não especificando o que realmente fazem. No entanto, as raparigas descrevem mais, “*uns eram arqueiros, outros soldados, outros chefes*”.

Ambos os sexos referem a cena observada como muito violenta (30,5%), não existem diferenças significativas entre as justificações (“*era uma cena muito cruel e que mete medo, vi muita violência*”; “*batalha muito violenta e cruel*”). Referem também que viram muitas pessoas mortas (“*muita gente morre, tanto os bons como os maus*”; “*muito ódio e pessoas inocentes a sofrer*”). Todos são da opinião que a cena era muito violenta, cruel e que morreram muitas pessoas. A percentagem obtida na categoria “*violência*”, deve-se provavelmente ao conteúdo

explícito da cena, isto porque existem aspectos de cariz extremamente violentos, por exemplo quando uma das personagens foi desmembrada.

Quadro 24: *Descrição da cena do filme “Nómada”*

Categoria	N	Percentagem total	Feminino		Masculino	
			N	%	N	%
Personagem	20	33,9%	12	60%	8	40%
Tempo	8	13,4%	4	50%	4	50%
Espaço	1	1,7%	1	1,7%	0	0 %
Acção	36	61%	17	47,2%	19	52,8%
Intenções	4	6,8%	4	6,8%	0	0 %
Justificações	11	18,7%	8	72,7%	3	27,3%
Objectivos	7	11,9%	6	85,7%	1	14,3%
Função das personagens	6	10,2%	4	66,7%	2	33,3%
Violência	18	30,5%	10	55,6%	8	44,4%

Como se pode verificar no Quadro 25 sobre a opinião da cena observada, mais uma vez a categoria com maior frequência é a Violência (42,4%). Categoria na qual as raparigas são todas da opinião que foi violenta (*“cena muito violenta e sangrenta pois houve muitas mortes e feridos”*; *“cena muito violenta, havia guerra e as próprias falas são violentas”*). É de salientar que o sexo feminino direccionou uma importância aos aspectos verbais da cena do filme “Nómada” como sendo também violentos, não focando-se apenas no comportamento agressivo.

Os rapazes apresentam a mesma opinião (*“esta cena é violenta”*; *“sangrenta e agressiva”*; *“violenta”*), não obstante referem que a cena é violenta mas não muito (*“um pouco violenta”*; *“o filme não é muito violento”*; *“não é assim tão violento”*, *“cena violenta mas simpática”*). Ambos os sexos possuem a mesma opinião sobre a cena considerando-a violenta.

Nesta categoria existem diferenças significativas em relação à opinião da cena observada, em que as raparigas são da opinião que a cena é violenta e os rapazes padecem da mesma opinião mas verifica-se que quatro rapazes são da opinião que a cena não foi assim tão violenta. De seguida a categoria fundamentação (20,3%). As raparigas (41,7%) respondem que, *“muita boa*

para quem gosta de terror e drama” e *“não era preciso haver esta guerra”*, no entanto três raparigas respondem de forma positiva (*“achei divertida, diverti-me imenso”*; *“achei divertida e engraçada”*; *“foi divertida”*), evidenciando que a violência não possui qualquer relevância, sendo que estão a contradizer-se. Os rapazes (58,3%), são também da opinião de que, *“não se devia ter formada uma guerra, deviam ter resolvido os problemas sem a guerra”*, em contrapartida a esta resposta, os rapazes são da opinião que a batalha foi necessária (*“necessária para determinar qual dos povos é que ganhava”*; *“foi necessária”*), entretanto um rapaz refere que, *“por causa das guerras as crianças mais novas ficam traumatizadas”*. Nos participantes do sexo masculino só um é que é da opinião que, *“achei boa porque retrata aquela altura”*, apontando que a violência é justificada pelo tempo em que acontecia.

Em relação ao *“gosto de ver/não gosto de ver”*, em geral os participantes não gostaram de ver a cena do Nómada (*“não gostei, era muito violenta”*; *“não gosto muito deste tipo de filme”*), sendo ambos os sexos da mesma opinião não existindo diferenças significativas. No entanto, um rapaz e duas raparigas responderam que gostam de ver a cena do Nómada.

Uma pequena percentagem (18,6%) caracteriza a cena observada. As raparigas (63,6%), caracterizam-na como; *“era cruel, desagradável”*, *“muito dura e cruel”*, *“horrível”*, *“um pouco desagradável”* e *“muito aterrorizadora”*, entretanto os rapazes, da mesma forma, caracterizam-na como: *“desnecessária e inadequada”*, *“não foi muito interessante”*, só um rapaz é que diz que é uma *“cena descontraída”*.

Relatam o realismo (8,5%) da cena, apontando as raparigas mais realce ao realismo (*“era realista”*; *“demonstra uma guerra daquele tempo”*). Um rapaz expõe, pronunciando que a cena *“tem muita ficção”*, sendo assim irreal.

Ambos os sexos são da mesma opinião em relação ao tempo, á época do filme, justificando assim que é uma cena com as características das guerras do passado. As raparigas referem que a cena *“simplesmente retrata épocas de guerras passadas”* e que a *“cena é interessante sobre o passado”*, entretanto os rapazes referem que *“é uma cena à moda antiga com espadas e escudos que é emocionante”*.

Quadro 25: *Opinião da cena observada do filme “Nómada”*

Categoria	N	Percentagem total	Feminino		Masculino	
			N	%	N	%
Gosto de Ver/não gosto de ver	10	16,9%	6	60%	4	40%
Caracterização	11	18,6%	7	63,6%	4	36,4%
Realismo	5	8,5%	4	80%	1	20%
Fundamentação	12	20,3%	5	41,7%	7	58,3%
Violência	25	42,4%	11	44%	14	56%

No Quadro 26 apresentam-se as personagens com as quais os participantes se identificam na cena do filme do “Nómada”. A personagem com maior frequência é o Ablai (personagem principal), tendo os rapazes (30,5%) justificado como: *“porque ganhou”, “ganhou a batalha e não morreu”, “porque assim não morria, teria soldados a morrer por mim”*, são as respostas dadas com mais frequência pelos rapazes, seguindo-se a resposta: *“foi o mais forte e mais corajoso”, “porque era bom e foi o herói”, “gosto de ser o líder”, “venceu e não abandonou o seu povo”*. Em relação às raparigas (15,3%) também elas justificam de igual modo, *“porque era forte e gostava de defender o seu povo”, “gostava de ser o protagonista, de ser o bom”, “porque venceu a batalha mantendo a fé e a esperança”, “de todos pareceu-me ser o mais justo, mais lutador, mais sincero e preocupado com o bem-estar dos outros seus aliados”*.

Ambos os sexos queriam ser a personagem Ablai, contudo os rapazes obtiveram uma percentagem mais elevada, uma vez que se podem identificar pelo sexo. Praticamente, ambos os sexos classificam esta personagem como corajoso, forte e que venceu a batalha, mais uma vez dão um maior relevo à personagem principal classificando-a com o que esta tem de mais positivo (forte, corajoso, líder e defensor do povo). Elaboram justificações que vão do mais simples (*“porque ganhou”*), para justificações de foro mais pessoal, como por exemplo *“gosto de ser o líder”*. Abordam novamente a morte como fundamental para a vitória. Os participantes nas suas justificações salientam desejos intrapessoais tal como o sonho de ser o protagonista. Pode-se deste modo inferir a forma projectiva com que os participantes utilizam os filmes.

Com 20,3%, os participantes respondem que não queriam ser nenhuma personagem, desses 20,3% as raparigas representam a maior parte (83,3%), justificando que, *“não acho piada nenhuma à guerra”*, mas a resposta mais frequente foi, *“não me identifiquei com nenhuma”*.

Dois rapazes respondem que, “*não é o meu estilo*” e “*não gosto de filmes violentos*”. Uma rapariga diz que quer ser a rapariga porque, “*era única mulher do filme*”, aludindo à identificação pelo sexo feminino.

Um dos rapazes refere que gostaria de ser dos bons porque, “*ganharam*” e uma rapariga justifica como, “*não morreu e ganhou*”.

Com 6,8% a personagem guerreiro é mencionada. As raparigas justificam como, “*porque ele luta para conseguir, a vitória*”, “*para lutar pela pátria*” e “*para perceber a posição dele*”.

Quadro 26: *Personagem com a qual se identifica na cena do filme “Nómada”*

Personagem	N	Percentagem total	Feminino		Masculino	
			N	%	N	%
O mais rápido	1	1,7%	0	0 %	1	1,7%
Ablai	27	45,8%	9	15,3%	18	30,51%
Bons	1	1,7%	0	0 %	1	1,7%
Nenhuma	12	20,3%	10	83,3%	2	16,7%
Rapariga	1	1,7%	1	1,7%	0	0 %
Criança	2	3,4%	2	3,4%	0	0 %
Inimigo do Ablai	1	1,7%	1	1,7%	0	0 %
Um homem em cima de um cavalo	1	1,7%	0	0 %	1	1,7%
Guerreiro	4	6,8%	3	75%	1	25%
Chefe dos atacantes	1	1,7%	0	0 %	1	1,7%

No Quadro 27, pode se verificar os participantes que mencionaram a personagem com a qual não se identificaram, sendo ela o anti-herói (“*Mau*”), obtendo a maior percentagem (35,6%). As raparigas apresentaram a percentagem mais elevada (66,7%), as respostas mais comuns são: “*era muito mau, muito violento, muito terrível*”, “*era demasiado cruel e violento, não tinha piedade e apenas queria ganhar a batalha*” e “*era mau, só queria vingança e poder*”, seguindo-se as respostas: “*ele é o responsável por tudo*”, “*todas as personagens eram violentas, mas o sultão era o mais terrível*” e “*morreria a fazer o mal em vez do bem*”.

No que diz respeito aos rapazes (33,3%) possuem as mesmas respostas (“*era cruel, insensível, antipático e pouco inteligente*”, “*porque era mau*” e “*era muito cruel*”).

A nível das justificações referidas pelos participantes, tanto as raparigas como os rapazes classificaram a personagem Anti-herói como sendo cruel, mau e violento, da mesma forma que classificaram a personagem anti-herói cena do filme “Mulan”.

Com 13,5%, os participantes responderam que não queriam ser o Soldado. As raparigas exprimem que, “*porque na guerra para sobreviver teria que matar*” e porque “*morreu*”. No entanto, nos rapazes a resposta mais frequente foi, “*é o que morre primeiro*”, seguindo-se “*morria mais rápido*” e “*só trabalhava para o líder*”.

Uma outra personagem que foi mencionada pelos participantes, foi “*o homem que foi cortado ao meio*” (5,1%), em que o sexo feminino referiu que “*Foi uma morte estranha*” e o sexo masculino “*Não é bom morrer*” e “*Não gosto de ser puxado, arrastado por cavalos*”, o que pode demonstrar o impacto que esta personagem teve nestes participantes.

Com 3,4%, os participantes responderam que não se identificaram com nenhuma personagem, justificando que “*Não acho piada nenhuma á guerra*”, não se verificou diferenças entre as respostas dadas pelos participantes.

A personagem Ablai (5,1%), é referido pelo sexo feminino justificando que este é “*Um homem cruel*” e que “*Matou muita gente*”, o que pode demonstrar a sensibilidade do sexo feminino perante personagens mais violentas.

Com uma percentagem pequena (1,7%), um rapaz responde que não queria ser o cavalo porque, “*estava sempre a cair*”. Neste filme o cavalo é um simples animal que era utilizado para a batalha pelos soldados.

Quadro 27: *Personagem com a qual não se identificam na cena do filme “Nómada”*

Personagem	N	Percentagem total	Feminino		Masculino	
			N	%	N	%
Soldado	8	13,5%	2	25%	6	75%
Mau (Jungar) Sultão	21	35,6%	14	66,7%	7	33,3%
O homem que foi cortado ao meio	3	5,1%	1	66,7%	2	33,3%
Nenhuma	2	3,4%	1	50%	1	50%
Ablai	3	5,1%	3	5,1%	0	0 %
Cavalo	1	1,7%	0	0 %	1	1,7%

6. Discussão dos resultados

Uma vez finalizada a apresentação dos resultados, passa-se à discussão dos mesmos, na qual, são englobados aspectos considerados importantes e que estão directamente associados a conteúdos referidos no enquadramento teórico.

Em primeiro lugar, procurou-se descrever e compreender os hábitos das crianças e conhecer a opinião das mesmas sobre a violência nos filmes. Num segundo momento pretendeu-se analisar a forma como as crianças interpretam a cena observada e realizam a reconstrução dessa mesma cena, determinando se essa relação está condicionada por variáveis relativas ao conteúdo da cena observada, como o realismo do material.

Os dados aqui analisados, relativamente ao consumo dos *media* nas crianças, permite-nos retirar algumas conclusões, a respeito do lugar que estes atribuem à televisão na sua vida diária. Assim, quando se pergunta se os participantes gostam de ver televisão, todos eles (100%) respondem que gostam de ver televisão. Constatou-se que, de acordo com este resultado, as crianças dedicam, de facto, um considerável período de tempo por dia à televisão. Diariamente 39,3% das crianças vêem entre a 2-3 horas de televisão, não se verificaram diferenças significativas sobre o tempo dedicado à televisão em relação ao sexo. O que vai de encontro com os estudos realizados, que referem que os adolescentes gastam mais tempo com os *media* do que com uma única actividade de lazer ou até mesmo dormir (Dahl, 2009; Escobar-Chaves & Anderson, 2008; Robert & Foeh, 2008).

A consolidar a importância e o tempo dedicado pelas crianças à televisão, está também a acessibilidade a este meio de comunicação, visível no número de televisores por habitação. Com efeito, verificou-se que as crianças têm mais de quatro televisores em casa (36,8%) e que mais de metade das crianças (73,5%) tem televisão no seu quarto, dado as implicações que tem ao nível da mediação familiar da televisão. De acordo com Carrilho (2008), a televisão existe dentro de casa, ocupando um lugar privilegiado, significando que faz parte do quotidiano da vida doméstica e é constante a maneira como exerce a sua influência.

Quanto ao contexto em que vêem televisão, verificou-se que 70,1% estão na companhia dos pais. No controlo sobre os programas que estão a ver 43,6% das crianças responderam que os pais nunca controlam os programas. Este interesse reside no facto de que a literatura sugere que a mediação da televisão pelos pais tem consequências positivas, não apenas no que se refere à questão da violência televisiva, mas ao nível da relação global que os filhos estabelecem com a

televisão, distinção entre a realidade e ficção e na capacidade de distanciamento crítico em relação à mesma (Singer & Singer, 1986a, 1986b; Urra, Clemente & Vidal, 2000; Bringas, 2002; Bushman & Cantor, 2003; Sanza et al., 2006; Wilson, 2008). Estes resultados são coerentes com os estudos existentes sobre esta temática (Matos, 2006), demonstrando que, de facto quando se pergunta às crianças com quem vêem televisão, uma grande percentagem afirma que vêem com os pais (40,7%), mas quando se pergunta se os pais controlam os programas que vêem, 31,3 % respondem que nunca. Uma explicação possível será, pois, a de que os pais deixam que os filhos estejam presentes quando assistem à televisão, mas não é assim tão frequente que aqueles estejam presentes quando os seus filhos assistem, na televisão, aos seus programas preferidos. Neste sentido, o facto de a televisão influenciar de uma maneira negativa ou positiva as crianças, a sua influência não só depende das crianças mas também dos adultos, da educação recebida por parte dos pais sobre o consumo televisivo e do seu controlo. Se a família e outros agentes de socialização tem uma débil influência sobre as crianças, é mais provável que esta seja mais vulnerável pela televisão (Urra, Clemente & Vidal, 2000).

Quanto às novas tecnologias da informação e, mais especificamente, à Internet, observamos que 99,1% usam a internet. As páginas de internet que os participantes frequentam mais são as redes sociais (93%) e de seguida o Motor de busca (51,3%), pode-se constatar que os participantes acedam à internet com o propósito de recolher conteúdos para os trabalhos escolares, embora também possam aceder para consultar páginas de música, vídeos e estarem em contacto com os seus amigos, ou seja, cada vez mais recorrem a meios electrónicos para comunicar e trabalhar, levando a que o contacto interpessoal diminuía concentrando-se assim em actividades menos sociais, isto é, uma pobre socialização (Bringas, 2002; Clemente, Espinosa & Vidal, 2008).

Para terminar a análise dos hábitos das crianças, resta reflectir sobre as suas preferências em termos de tipo de filmes que gostam, programas e personagens televisivas. O género de filme que as crianças responderam com maior frequência foi comédia, referida tanto pelo sexo masculino (25,8%) como pelo sexo feminino (20%), o que vai de encontro com os resultados de Carrilho (2008), da qual os filmes de humor são os mais visionados.

Conclui-se que as novelas, séries, entretenimento e os concursos são os programas favoritos entre os participantes. Foi possível verificar que as novelas destinadas ao público juvenil, com protagonistas jovens, são escolhidas quer por rapazes, quer por raparigas, o que indica que este tipo de produto televisivo parece conseguir atingir a audiência a que se destina. As razões para a

escolha do programa preferido podem estar relacionadas com o facto de serem divertidas e actuais (Carrilho, 2008).

No objectivo de verificar se existem diferenças estatisticamente significativas na opinião sobre as cenas violentas dos filmes, a categoria semântica “necessária/desnecessária” apresenta uma maior percentagem (24,5%), verificando diferenças significativas entre o género nas categorias “atractivo/pouco atractivo”, “necessária/desnecessária”, “inadequada/adequada” e na categoria “cruéis/sensíveis”.

Em relação ao objectivo de verificar se existem diferenças relativamente ao que as cenas violentas lhes fazem sentir, só se verificou diferenças significativas entre o género na categoria “bem-disposto/mal disposto”. Pode-se retirar daqui, que o resultado obtido sobre a opinião das cenas violentas dos filmes vai de encontro às respostas dos participantes no que diz respeito às emoções sentidas. Os participantes de uma maneira geral adjectivam negativamente, através das categorias semânticas, a opinião sobre as cenas violentas.

No terceiro objectivo que remetia para verificar se a conduta anti-social varia em função do sexo. Verificou-se na análise dos resultados obtidos do Inventário de Comportamento Anti-sociais que o comportamento anti-social varia em função do sexo. Conclui-se que os rapazes são mais imaturos, tem maior incidência de vandalismo, maior comportamento de motivação económica, maior violência directa, maior violência indirecta e um maior comportamento anti-social nos dois últimos dois anos do que as raparigas, excepto na subescala rejeição pelas normas, onde não se verificou diferenças significativas. Isto vai de encontro com o resultado obtido no estudo de Espinosa, Clemente, Sánchez e Pérez (2007) em que os resultados indicaram que os homens pontuaram mais alto em todas as subescalas. A conduta dos participantes do sexo masculino pode ser caracterizada como um comportamento que infringe as regras e interesses sociais, além de ser uma acção prejudicial contra outros, tanto pessoas como animais ou propriedades, sendo o seu factor principal a agressão (Bringas et al., 2006).

Relativamente ao objectivo do trabalho que pretendia analisar se a violência observada produz efeitos diferentes nos participantes atendendo à variável sexo. Os resultados obtidos revelam que existem diferenças significativas entre os sexos em algumas categorias, tanto na opinião da cena observada, como nas suas respostas emocionais, no grupo “desenhos animados”. No entanto, o grupo “real”, só se verificaram diferenças significativas nas respostas emocionais, na categoria semântica “bem-disposto/mal disposto”.

Verificaram-se também a existência de diferenças significativas entre os grupos, em relação ao ponto de vista da cena observada, na maior parte das categorias semânticas. No grupo “desenhos animados”, as categorias semânticas que obtiveram uma pontuação mais alta foram os adjetivos positivos (agradável, positiva, divertida, atractiva, boa, irreal etc.), enquanto o grupo “real”, obtiveram uma pontuação mais alta nos adjetivos (má, pouco atractiva, inadequada, realista, desagradável, cruel, etc.). É de especial interesse, o facto de salientarem na cena do filme “Mulan” a categoria “irreal” e “cómica” com maior relevo, provavelmente este fenómeno deve-se em certa medida ao conteúdo irreal, por outro lado, na cena do filme “Nómada” consideraram-no desagradável e muito realista. Contudo, é de notar as diferenças encontradas em ambas as cenas porém, apesar de esta envolver comédia, a violência está explícita na acção na cena do filme “Mulan”, sendo esta não criticada por ser um filme de desenhos animados.

Demonstraram-se ainda diferenças significativas entre os grupos, na categoria semântica “revoltado/calmo”, nas suas repostas emocionais. Segundo Berkowitz e Alioto (1973) citado por Matos, 2006) a violência percebida como real é processada de uma forma mais intensa e provoca um aumento do estado de activação emocional. A consciência de que as cenas violentas são reais promove uma maior aproximação psicológica aos conteúdos observados, facilitando pensamentos e tendências para actos agressivos.

De acordo com Matos (2006), quando reflectimos sobre a influência dos programas violentos, devemos ter o cuidado de considerar que esta influencia não é simplesmente o resultado da violência televisiva, mas depende da observação e da interpretação que o espectador faz daquilo que observa. Através da descrição das cenas o modo como os participantes interpretam, leva-os a ser mais tolerantes para a violência explícita na cena do filme “Mulan”.

A personagem principal “Mulan” foi a mais referida como também a personagem secundária “dragão” que desempenhava um papel cómico na acção. Não se verificaram diferenças entre os sexos na descrição da cena observada, ambos os sexos descreveram a cena transmitindo grande relevo à ideia da avalanche, mas na justificação dada, verificaram-se diferenças, sendo que as raparigas adjectivam mais o facto de ter sido uma rapariga a ter a ideia que fez vencer o grande exército.

Na justificação da cena os rapazes referem mais valores morais evidenciando o facto de ter sido a Mulan a vencer.

No que se refere ao grupo “real”, na descrição da cena a personagem mais referida pelos participantes foi a personagem principal (Ablai), não se verificaram diferenças entre os sexos. Na

descrição, a categoria mais referida é acção da história, tanto os rapazes como as raparigas justificam da mesma forma, não se verificando diferenças. Mais uma vez, a categoria violência possui grande evidência neste grupo, todos concordam que as cenas que observaram continham violência e que as personagens eram cruéis. As opiniões são controversas, no grupo “desenhos animados” os participantes gostaram de ver a cena, que não é muito violenta, caracterizam-na como “*espectacular*”, “*fixe*”, apresentam fundamentações utilizando valores morais, como o valor da união e da coragem (“*a cena de união e coragem, onde são um por todos e todos por um, esta história é o exemplo para todos nós*”) não se verificaram diferenças entre os sexos nesta categoria em relação às justificações dadas. Apesar de numerosos estudos experimentais, correlacionais e longitudinais sobre *media* violenta referem que a violência nos *media* leva a um aumento de atitudes, valores e comportamentos agressivos (Murray, 2008), uma vez que os participantes consideram a cena como cómica e divertida, mas também justificando-a como positiva, contradizendo esses estudos. No entanto, no grupo “real”, as opiniões são mais negativas. Os participantes não gostaram de ver a cena apresentada, tanto os rapazes como as raparigas referem que a cena é muito violenta e cruel caracterizando-a de forma negativa. De acordo com Kirsh (2006) as crianças estão expostas à violência mais frequentemente quando vêem desenhos animados do que nos dramas baseados na vida real. Apesar de os adultos classificarem frequentemente estes desenhos animados cómicos como contendo pouca violência, os estudos efectuados com crianças deixam dúvidas. Embora existam razões teóricas para sugerir que os elementos cómicos nos desenhos animados trivializam ou camuflam os conteúdos violentos, outros estudos com crianças são necessários para discernir se o seu estado de desenvolvimento influencia nesse processo. De forma similar, os factores que influenciam a percepção da violência nos desenhos animados não cómicos, tais como aspecto gráfico e o realismo percebido, parecem ser moderados pelos processos do desenvolvimento (Kirsh, 2006). Trata-se de uma violência divertida (a cena do filme “Mulan”), justificada, já que é utilizada com intenções adequadas, e como é recompensada (através da vitória), não existem consequências negativas para o agressor (ambas as personagens principais eram reconhecidas como as salvadoras da pátria) mas, pelo contrário, o seu comportamento é aceite (Matos, 2006). Houve o despoletar de reacções emocionais negativas no grupo “real”, todavia verificou-se também o aumento de valores morais descritos pelos participantes. São interessantes estas reacções emocionais pois os resultados obtidos através do ICA indicam a possibilidade de virem a existir condutas anti-sociais no caso dos participantes do sexo masculino.

A violência verbal e a violência psicológica, com um carácter simbólico forte como o desprezo, aparecem mais frequentemente nos programas de desenhos animados. Estas características, em conjunto com a elevada frequência com que se expõem as crianças à televisão, fazem com que para muitas dessas crianças essa violência observada seja considerada normal, produzindo-se também um efeito de insensibilidade perante a violência (Bringas, Díaz & Díaz, 2004), o que vem ao encontro aos resultados obtidos nesta investigação, em que a violência verbal foi salientada pelo sexo feminino na descrição da cena.

É com o protagonista que os participantes se costumam identificar quando vêem televisão ou filmes. As personagens de ficção com as quais os rapazes se identificam são *James Bond*, *Van Damme*, *Silvester Stalon*, e nas raparigas a Lisa da telenovela *Rebelde Way*, que entra em coerência com a eleição da referida telenovela como sua preferida. O que vai de encontro com a identificação com o protagonista da história uma vez que estas personagens desempenham o papel principal.

Referente às personagens com que se identificavam ao observar as cenas dos filmes visualizados, em ambos os grupos, os participantes elegeram como personagem que gostariam de ser, a personagem principal, verificando-se diferenças entre os sexos nos dois grupos, uma vez que no grupo “desenhos animados”, a personagem principal (neste caso uma mulher) teve uma maior percentagem no sexo feminino, já no grupo “real” a personagem principal (neste caso um homem) teve maior percentagem no sexo masculino. O que não vai de encontro com o estudo realizado por Pinto (2000), que no seu estudo, conclui que, para as crianças em geral, sem que se observem diferenças significativas entre os dois sexos, o herói é predominantemente uma figura masculina, de preferência de aspecto físico vigoroso, atraente e bem-humorado, provindo o seu estatuto de herói, antes de mais, do domínio de (ou acesso a) poderes que o comum dos mortais não podem possuir ou exercer, dotado de poderes extraordinários, o herói protagoniza aventuras empolgantes, rompendo barreiras do espaço e do tempo, e revelando espírito inventivo e coragem. Quer seja nas personagens com que se costumam identificar quando vêem televisão, quer seja com as personagens das cenas dos filmes visualizados, está presente a identificação com a personagem principal, ou seja, o herói no qual o seu comportamento geralmente é justificado e é utilizado para fins benéficos (violência justificada) (Bringas, 2002).

No grupo “desenhos animados”, a personagem secundária Dragão, obteve uma percentagem razoável, verificando-se assim, que o papel cómico que esta personagem secundária desempenhou na cena cativou os espectadores, daí ter sido considerada a mais divertida. De

acordo com Potter (1999, citado por Matos, 2006), a identificação apresenta múltiplas facetas, sendo composta pela atractividade, similaridade e estatuto do modelo. Um herói promove a identificação quando é atractivo, quando apresenta semelhanças com o indivíduo e possui um estatuto ao qual este aspira.

No grupo “real”, verificou-se que 20,3% dos espectadores não queriam ser qualquer personagem. As raparigas representam a maior parte dessa percentagem, justificando que não se identificaram com qualquer personagem. Verificou-se ainda, que no grupo “real”, uma rapariga refere a personagem “rapariga”, porque é a única mulher no filme. De acordo com Berkowitz (1993; Jo & Berkowitz, 1994, citado por Matos, 2006), ao identificar-se com uma das personagens de uma história, o indivíduo imagina ser ele próprio essa pessoa e assim reage emocionalmente ao que acontece à personagem. No contexto da teoria da aprendizagem social de Bandura (2001) é de esperar que o gostar das personagens televisivas influencie um dos subprocessos que governam a aprendizagem por observação, isto é, o processo de atenção. As personagens de que se gosta prendem mais atenção, aumentando a probabilidade de que a aprendizagem por observação ocorra.

Alvarez (1988, citado por Matos, 2006) enfatiza o facto de, na sua opinião, os rapazes prestarem mais atenção à violência televisiva do que as raparigas. Boyatzis, Matillo e Nesbitt (1995), no estudo de campo sobre os efeitos do programa “*The Mighty Morphin Power Rangers*”, concluíram que os rapazes são mais susceptíveis à influência da violência apresentada neste programa e justificam tal facto dizendo que, nesse programa, a maior parte dos heróis pertence ao sexo masculino, pelo que os rapazes encontram mais modelos com quem se identificar neste programa do que as raparigas.

Verificou-se nesta investigação que os participantes demonstraram simpatia pelas personagens que eram vítimas de violência, o que não vai de encontro com a literatura que mostra que os observadores, tendem a sentir menos simpatia pelas vítimas de violência e cada vez mais apreciam a violência retratada nos *media* (Fanti et al., 2009).

De certa forma conclui-se, que variáveis relativas ao conteúdo da cena observada, ao realismo do material, a apresentação da história de forma humorística ou a justificação da própria acção, estão relacionadas com a forma como os espectadores interpretam a cena observada.

O significado que as crianças dão ao que estão a ver, de certa forma, quando entendem uma imagem como agressiva desenvolve ideias relacionadas com a agressividade, tornando mais provável a implementação de comportamentos violentos. Pode também aumentar a probabilidade

de comportamentos agressivos, quando a agressão observada na televisão é interpretada como merecida ou justificada, sem consequências negativas (Bringas, 2002). Por um lado toda a violência retratada nas cenas dos filmes visionados é justificada segundo os participantes, contudo salientam as consequências negativas que advêm das batalhas retratadas nas cenas dos filmes (morte, como algo negativo).

Conclusão

Este estudo contribui para um maior conhecimento e percepção do consumo dos *media* nas crianças. Os *media* representam uma das menos reconhecidas e mais fortes influências no desenvolvimento das crianças e adolescentes na sociedade moderna (Strasburger, 2004).

Não se pode esquecer que a televisão se mostra extremamente relevante, pelo impacto profundo no tempo de lazer, e do tempo que as crianças gastam diariamente à frente da televisão.

Nesta investigação verifica-se que o total das crianças tem o hábito de ver televisão e gostam de o fazer e fazem-no na sua maior parte na companhia dos pais e dos irmãos.

Conclui-se que as raparigas possuem opiniões diferentes do que os rapazes em relação aos filmes violentos.

Ao analisar a interpretação das cenas que as crianças observaram, averiguou-se que a cena observada não é reconstruída de forma diferente entre o sexo, tanto os rapazes como as raparigas reconstróem a cena de forma igual. Entretanto, a apresentação da história altera-se mediante as características das imagens. Concluindo assim que, perante a cena do filme “Nómada” as crianças apresentam uma história de forma negativa, caracterizando-a como horrível e muito violenta. Com estes resultados obtidos pode-se inferir que o processo de dessensibilização (Donnerstein & Smith, 1996; Fanti et al., 2009) à violência durante um curto período de tempo abordado não vai de encontro com as respostas deles, pois eles consideram o filme violento, não apreciando a violência retratada na cena do filme. Contudo, as crianças que observaram a cena do filme “Mulan” caracterizaram de forma positiva, ressaltando a ideia que foi uma cena muito divertida.

Conclui-se que a reconstrução das cenas observadas é influenciada pelo realismo da cena observada (real ou desenho animado) e pela apresentação da história de forma humorística, não existindo diferenças significativas em relação ao sexo na reconstrução da cena observada. Na cena do filme “Nómada” como é considerada real foi encarada como violenta, e na cena do filme “Mulan” foi considerada não violenta por ser de desenhos animados e contendo comédia, ou seja, o realismo está relacionado como o modo dos participantes interpretaram e justificaram as cenas visualizadas.

Os resultados obtidos em alguns objectivos não vão de encontro com estudos realizados, podendo estar implícito a questão de os participantes não estarem completamente motivados para responder às questões, ambas as cenas visualizadas pelos alunos são relativamente curtas, o que pode limitar a interpretação daquilo que observaram.

Sabe-se que a criança e o adolescente são especialmente vulneráveis às mensagens transmitidas pela televisão e que estas influenciam a sua percepção, orientação cognitiva e de personalidade e definição de valores e modelos de comportamento (Gerbner et al., 1994, citado por, Mendes & Fernandes, 2003).

Em termos futuros, poderia ser viável a realização de um estudo longitudinal que permitisse verificar a evolução do comportamento anti-social dos participantes utilizando a escala completa, ou seja, ao longo da tua vida e nos últimos dois anos, uma vez que neste estudo optou-se por utilizar somente a parte dos últimos dois anos, uma vez que não existiam diferenças significativas entre “ao longo da tua vida” e “nos últimos dois anos”.

Destacam-se como limitações a este estudo, a forma como o questionário sócio-demográfico foi elaborado, não permitiu um uso mais pormenorizado de determinadas informações, por exemplo no ponto que se refere ao “tipo de filmes que gostas” (pedir só uma resposta).

Apesar de os resultados poderem constituir base para futuras investigações, propõe-se como forma de ultrapassar as limitações inerentes ao presente estudo, aumentar o número de participantes, para possibilitar uma maior generalização dos resultados. Espera-se igualmente que o presente estudo constitua base para futuras investigações e que contribua para o conhecimento dos comportamentos de consumo por parte das crianças.

Referências bibliográficas

- Álvarez, A. P. (2001). Apuntes sobre la violencia en los programas de televisión. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, 17, 170-175.
- Anderson, C. A. (1997). Effects of violent movies and trait hostility on hostile feelings and aggressive thoughts. *Aggressive Behavior*, 23, 123-161.
- Anderson, C. A. (2001). Violent video games and aggressive thoughts, feelings and behaviours. In S. L. Calvert, A. B. Jordan & R. R. Cocking (Eds.), *Children in the digital age: influences of electronic media on development* (pp. 101-119). Westport, Connecticut: Praeger.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *American Psychological Society*, 5(12), 353-359.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002a). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson C. A. & Bushman B. J. (2002b). The Effects of Media Violence on Society. *Science*, 295, 2377- 2379.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., et al. (2003). The influence of media violence on youth. *Psychological Science in the Public*, 3(4), 81- 110.
- Anderson, G., & Dill, K. (2000). Video Games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(78), 772-790.

- Anderson, C. A., & Huesmann, L. R. (2003). Human aggression: a social-cognitive view. In A. H. Michael & C. Joel (Eds.), *The Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 296-323). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Anderson, D. R., Huston, A. C., & Schmitt, K. L. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child development*, 66(1), 1-147.
- Aran, S., Barata, F., Busquet, J., Medina, P., & Moron, S. (2003). Infancia, violencia y televisión: Usos televisivos y percepción infantil de la violencia en la televisión. *Quaderns del CAC*, 17, 23-31.
- Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development: Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory of mass communications. In J. Bryant, & D. Zillman(Eds.). *Media effects: Advances in theory and research* (2^a ed., 121-153). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2004). Social Cognitive Theory for personal and social change by enabling media (capítulo 5), Stanford University. The present chapter is a revision of one published in P. Schmuck, & W Schultz (Eds.). *The psychology of sustainable development* (pp. 209-238). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 1*(66), 3-11.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Boyatzis, C. J., Matillio, G. M. & Nesbitt, K. M. (1995). Effects of “The Mighty Morphin Power Rangers” on children’s aggression with peers. *Child Study, 25*(1), 45-55.
- Bringas, C. (2002). *Análisis de la violencia en televisión y su repercusión en la infancia*. Oviedo: Edições Universidad de Oviedo
- Bringas, C., Clemente Díaz, M. & Díaz, F. J. R., (2004). Violencia en televisión: análisis de una serie popular de dibujos animados. *Aula Abierta, 83*, 127-140.
- Bringas, C., Herrero, F. J., Cuesta, M. & Rodríguez, F. J. (2006) La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA), *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 11*(2), 1-10.
- Brodsky, S.L. y O’Neal Smitherman, H. (1983). *Handbook of scales for research in crime and delinquency*. New York: Plenum Press.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001a). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological Review, 108*, 273-279.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001b). Media violence and the American Public. *American Psychologist, 6/7*(56), 477-489.
- Bushman, B. J., & Anderson, G. A (2002). Violent video games and hostile expectations: A test of the general aggression model. *Personality and Social Psychology Bulletin, 12*(28), 1679-1686.

- Bushman, B. J., & Cantor, J. (2003). Media ratings for violence and sex: Implications for policymakers and parents. *American Psychological Association*, 2(58), 130-141.
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2006). Short-term and long-term effects of violent media on aggression in children and adults. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine.*, 160, 348 – 352.
- Black, S. L., & Bevan, S. (1992). At the movies with buss and durkee: A natural experiment on film violence. *Aggressive Behavior*, 18, 37-45.
- Carnegey, N. L., & Anderson, C. A. (2003). Theory in the study of media violence: The General Aggression Model Aggression Model. In D. A. Gentile (Ed.), *Media Violence and Children: A complete guide for parents and professionals* (pp 88-105). London: Praeger Publishers.
- Carnagey, N. L., Anderson, G. A., & Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 489–496.
- Carrilho, S. M. (2008). *A criança e a televisão: Contributos para o estudo da recepção*. Editora: Bond.
- Clemente, M., Espinosa, P. & Vidal, M. (2008). The media and violent behavior in young people: effects of the media on antisocial aggressive behavior in a Spanish sample. *Journal of Applied social Psychology*, 38(10), 2395-2409.
- Comstock, G., & Paik, H. (1991). *Television and the American Child*. San Diego, CA: Academic.
- Cook, D. E., Kestenbaum, C., Honker, L. M., & Anderson, E. R. (2000) *Joint Statement on the Impact of Entertainment Violence on Children: Congressional Public Health Summit (26 July 2000)*. Retirado de <http://www.aap.org/advocacy/releases/jstmtevc.htm> a 20 Janeiro de 2009.

- Dahl, G. (2009). Does movie violence increase violent crime?. *Quarterly Journal of Economics*, 142(2), 677-734.
- Donnerstein, E., & Smith S. (1996). Impact of media violence on children, adolescents and adults. In S. Kirschner & D. Kirschner (Eds.), *Perspectives on Psychology* (pp.29-68). Washington, DC: APA.
- Escobar-Chaves, S. L., & Anderson, C. A. (2008). Media and risky behaviors. *SPRINGER*, 1(18), 147-180.
- Espinosa, P. Clemente, M. y Vidal, M. A. (2004). Efectos de los medios de comunicación sobre la conducta antisocial y violencia en menores. *Encuentros en Psicología Social*, 2 (1): 402-407.
- Espinosa, P. Clemente, M., Sánchez, D., & Pérez, M. C. (2007). El inventario de comportamientos antisociales como medida de los diferentes aspectos de la conducta antinormativa en jóvenes. *Actas del X Congreso Nacional de Psicología Social*, 568- 576. Cádiz.
- Fanti, K. A., Vanman, E., Henrich, C. C., & Avraamides, M. N. (2009). Desensitization to media violence over a short period of time. *Aggressive Behavior*, 35, 179-187.
- Felson, R. B. (1996). Mass media effects on violent behavior. *Annual Review of Sociology*, 22, 103-28.
- Funk, J. B., Baldacci, H. B., Pasoid, T., & Baumgarder, J. (2004). Violence exposure in real-life, vídeo games, television, movies and the Internet: Is there desensitization. *Journal of Adolescence*, 27, 23-39.

- Gentile, D. A., Humphrey, J., & Walsh, D. A. (2005). Media ratings for movies, music, video games, and television: a review of the research and recommendations for improvements. *Adolescent Medicine Clinics*, 16, 427- 446.
- Gentile, D. A., Saleem, M., & Anderson, C. A. (2007). Public policy and the effects of media violence on children. *Social Issues and Policy Review*, 1, (1), 15-61.
- Gentile, D. A., & Sesma A, (2003). Developmental approaches to understanding media effects on individuals. In D.A. Gentile (Ed.), *Media violence and children* (pp.19-37). Westport (CT): Praeger.
- Gentile, D. A., Walsh, D. A., Ellison, P. R., Fox, M., & Cameron, J. (2004). Media violence as a risk factor for children: A longitudinal study. Paper presented at the American Psychological Society 16th Annual Convention, Chicago, Illinois.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorelli, N. (1986). Living with television: the dynamics of the cultivation process. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on Media Effects* (pp.17-40). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Granda, E. H. (2001). *Agresividad y relación entre iguales en el contexto de la enseñanza primaria estudio piloto*. Oviedo: Edições Universidad Oviedo.
- Garcias, F. P.,& Ramírez, S. U. (2005). Violencia en los dibujos animados de ayer y hoy. *Comunicar*, 25, 1-12.
- Haridakis, Paul M., (2006). Men, women, and televised violence: Predicting viewer aggression in male and female television viewers. *Communication Quarterly*, 2(54), 227 – 255.
- Huesmann, L. R., (2003). *Screen violence and real violence: Understanding the link!* The University of Michigan Auckland, New Zealand: Media Aware.

- Huesmann, L. R., & Taylor, L. D. (2006). The role of media violence in violent behavior. *Annual Review of Public Health, 27*, 393-415.
- Huesmann, L., Titus, J., Podolski, C., & Eron, L. (2003). Longitudinal relations between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology, 2*(39), 201-221.
- Huston, A.C., Donnerstein, E., Fairchild, H., Feshbach, N. D., Katz, P. A., Murray, J. P., et al. (1992). Big world, small screen: The role of television in American society. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Kevin, B., & Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: A public-health approach. *The Lancet, 365*, 702-710.
- Kirkorian, H. L., Wartella, E. A., & Anderson, D. R. (2008). Media and Young Children's Learning. *SPRING, 1*(18), 39-62.
- Kirsh, S. J. (2006). Cartoon violence and aggression in youth. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 547-557.
- Kronenberger, W. G., Mathews, V. P., Dunn, D. W., Wang, Y., Wood, E. A., Larsen, J. J., et al. (2005). Media violence exposure in aggressive and control adolescents: Differences in self-and parent-reported exposure to violence on television and in video games. *Aggressive Behavior, 31*, 201-216.
- Kunkel, D. (2007). *The effects of television violence on children. American Psychological Association*. Retirado de http://www.ap.org/ppo/pi/dale_kunkel.html a 25 Fevereiro de 2009.
- Larson, M. S. (2003). Gender, race, and aggression in television commercials that feature children. *Sex Roles, 48*, 67-75.

- Matos, A. (2006). *Televisão e violência (para) novas formas de olhar*. Coimbra: Almedina.
- Mendes, P. & Fernandes, A. (2003). A criança e a televisão. *Acta Pediátrica Portuguesa* 34,101-4.
- Mischel, W., & Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 2(102), 246-268.
- Monteiro M. B. (1999). Meios de Comunicação Social (MCS) e construção da realidade social: Crescer com a violência televisiva. In J. Gomes-Pedro (Ed.), *Stress e Violência na Criança e no Jovem* (pp.153-74). Lisboa.
- Murray, J. P. (2003). The violent face of television: 50 years of research and controversy. In E. L. Palmer & B. M. Young (Eds.), *The Faces of Televisual Media: Teaching, Violence, Selling to Children* (pp. 143-160). Mahwa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Murray, J. P. (2008). Media violence: The effects are both real and strong. *American Behavioral Scientist*, 8(51), 1212-1230.
- Mustonen, A., & Pulkkinen, L. (1993). Aggression in television programs in Finland. *Aggressive Behavior*, 19, 175- 183.
- Nielsen, A. (1998). *Report on television: 1998*. New York: Nielsen Media Research.
- Paik, H., & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21(4), 516-546.
- Peña Fernández, M. E., Andreu Rodríguez, J. M. & Muñoz Rivas, M. J. (1999). Efectos de la visión de escenas violentas en la conducta agresiva. *Psicothema*, (1), 27-36.
- Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi editores.
- Robert, D. F., & Foeh, U. G. (2008). Trends in media use. *Springer, 1*(18), 11-37.
- Sanza, A. B., Figuero, C. R., Alonso, R. P., Río, Z. G. D., Herrero, M. H., & González, N. C. (2006). Consumo dos meios de comunicação na adolescência. *Annual Pediatrics, 1*(1), 26-34.
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario de conductas antisociais y delictivas (A-D)*. Madrid: TEA.
- Sigurdsson, J. F., Gudjonsson, G. H., Bragason, A. V., Kristjansdottir, E., & Sigfusdottir, I. D. (2006). The role of violent cognition in the relationship between personality and the involvement in violent films and computer games. *Personality and Individual Differences, 41*, 381–392.
- Singer, J.L., & Singer, D.G. (1986a). Family experiences and television viewing as predictors of children's imagination, restlessness, and aggression. *Journal of Social Issues, 42*(3), 107–124.
- Singer, J.L., & Singer, D.G. (1986b). Television-viewing and family communication style as predictors of children's emotional behavior. *Journal of Children in Contemporary Society, 17*, 75–91.
- Strasburger, V. C. (2004). Children, Adolescents, and the Media. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care, 34*, 54-113.
- Tisseron, S. (2004). *As crianças e a violência nos ecrãs: A influencia da televisão, cinema, e jogos de computador nas crianças*. Porto: Âmbar.

Urra, J., Clemente, M., & Vidal, M.A. (2000). *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.

Vala, J., Lima, L., & Jerónimo, R. (2000). *Avaliação da violência na televisão portuguesa. Programação 1997*. Lisboa: Alta Autoridade para a comunicação social.

Vidal, M. A., Clemente, M., & Espinosa, P. (2003). Types of media violence and degree of acceptance in under-18s. *Aggressive Behavior*, 29(5), 381–392.

Wilson, B. J. (2008). Media and children's aggression, fear, and altruism. *Springer*, 1(18), 87-11.

Anexos

Anexo A

Questionário sócio demográfico

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Estudo sobre o consumo de *media* por parte dos jovens

Pedimos a sua colaboração para participar numa pesquisa dirigida pela Prof. Glória Jóluskin, com o objectivo de estudar os comportamentos de consumo por parte dos jovens.

Os dados recolhidos pelo presente questionário serão tratados estatisticamente, e nunca de forma individual. Garantimos, também, o anonimato da sua participação e a confidencialidade da informação aqui expressa. As suas respostas serão utilizadas unicamente com fins de investigação.

Por favor, ao responder a este questionário lembre-se que apenas estamos interessados na sua opinião, pelo que não existem respostas verdadeiras nem falsas.

Muito obrigado pela sua colaboração!

Questionário nº _____

Grupo _____

Para começar, gostávamos de conhecer alguns dados sobre si.

Sexo Feminino Masculino

Idade: _____ anos

Gostas de ver televisão? Sim Não

Quantas horas vês televisão por dia?

Não vejo TV	Menos de 1 hora	1-2 horas	2-3 horas	Mais de 3 horas
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Quais os teus programas favoritos? (por favor, indica 3 programas no máximo)

De que tipo de filmes gostas? (por favor, indica 3 géneros no máximo)

Quando vês televisão ou filmes, com que personagens costumavas identificar-te? _____

Podes indicar algum personagem de ficção com o qual te identifiques muito? _____

Com quem costumavas ver televisão?

- Pais
- Irmãos
- Amigos
- Outros familiares

Quantos televisores tens em casa? _____

Tens televisão no teu quarto? Sim Não

Os teus pais controlam o tempo que vês televisão?

Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Os teus pais controlam os programas que vês na televisão?

Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Gostas de jogos informáticos ou de consola? Sim Não

Quais os teus jogos preferidos? (por favor, indica 3 jogos no máximo)

Usas a Internet? Sim Não

Quais são as páginas de Internet que costumavas visitar? (por favor, indica 3 no máximo)

(Se precisares de mais espaço, utiliza o reverso desta folha, por favor)

2. Qual a tua opinião acerca desta cena?

(Se precisares de mais espaço, utiliza o reverso desta folha, por favor)

Por favor, responde agora da mesma forma que o fizeste no questionário anterior, mas desta vez indicando a tua opinião sobre a cena que viste:

Do teu ponto de vista, a cena que viste foi:

Boa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Má
Atractiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Pouco atractiva
Inteligente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada inteligente
Dura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Suave
Necessária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desnecessária
Irrealista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Realista
Inadequada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Adequada
Agradável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desagradável
Positiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Negativa
Divertida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Aborrecida
Credível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Nada credível
Cruel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sensível

A cena que viste fez-te sentir:

Tranquilo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Intranquilo
Activo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Relaxado
Triste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Alegre
Confortável	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Desconfortável
Bem disposto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mal disposto
Revoltado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Calmo
Bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Mal

Se tivesses que ser uma das personagens do filme qual serias? _____
Porquê?

Agora define esta personagem que indicaste. Por favor, utiliza um máximo de 6 palavras para o descrever. Se preferires, podes utilizar as palavras que apresentamos nas seguintes tabelas.

Antipático	<input type="checkbox"/>
Atractivo	<input type="checkbox"/>

Aborrecido	<input type="checkbox"/>
Meigo	<input type="checkbox"/>
Cruel	<input type="checkbox"/>
Desagradável	<input type="checkbox"/>
Falso	<input type="checkbox"/>
Honado	<input type="checkbox"/>
Inteligente	<input type="checkbox"/>
Responsável	<input type="checkbox"/>
Sincero	<input type="checkbox"/>
Traidor	<input type="checkbox"/>
Parvo	<input type="checkbox"/>
Corajoso	<input type="checkbox"/>

Arisco	<input type="checkbox"/>
Alegre	<input type="checkbox"/>
Admirável	<input type="checkbox"/>
Cobarde	<input type="checkbox"/>
Engraçado	<input type="checkbox"/>
Desprezável	<input type="checkbox"/>
Educado	<input type="checkbox"/>
Grosseiro	<input type="checkbox"/>
Irresponsável	<input type="checkbox"/>
Preguiçoso	<input type="checkbox"/>
Pacífico	<input type="checkbox"/>
Simpático	<input type="checkbox"/>
Triste	<input type="checkbox"/>
Trabalhador	<input type="checkbox"/>
Violento	<input type="checkbox"/>

Que personagem não serias nunca? _____

Porquê?

Para finalizar, descreve essa personagem que não te identificas. Por favor, utiliza como máximo 6 palavras para o descrever. Podes utilizar as palavras que apresentamos nas seguintes tabelas.

Antipático	<input type="checkbox"/>
Atractivo	<input type="checkbox"/>
Aborrecido	<input type="checkbox"/>
Meigo	<input type="checkbox"/>
Cruel	<input type="checkbox"/>
Desagradável	<input type="checkbox"/>
Falso	<input type="checkbox"/>
Honado	<input type="checkbox"/>
Inteligente	<input type="checkbox"/>
Responsável	<input type="checkbox"/>
Sincero	<input type="checkbox"/>
Traidor	<input type="checkbox"/>
Parvo	<input type="checkbox"/>
Corajoso	<input type="checkbox"/>

Arisco	<input type="checkbox"/>
Alegre	<input type="checkbox"/>
Admirável	<input type="checkbox"/>
Cobarde	<input type="checkbox"/>
Engraçado	<input type="checkbox"/>
Desprezável	<input type="checkbox"/>
Educado	<input type="checkbox"/>
Grosseiro	<input type="checkbox"/>
Irresponsável	<input type="checkbox"/>
Preguiçoso	<input type="checkbox"/>
Pacífico	<input type="checkbox"/>
Simpático	<input type="checkbox"/>
Triste	<input type="checkbox"/>
Trabalhador	<input type="checkbox"/>
Violento	<input type="checkbox"/>

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO!

Anexo B

Inventário de Comportamentos Anti-sociais – ICA

ICA (P. Espinosa)

Por favor, indique se realizou alguma das ações que se apresentam seguidamente, marcando com um X no quadro correspondente. As suas respostas serão de grande utilidade.

	Ao longo da tua vida				Nos últimos dois anos					
	Nunca	1 ou 2 vezes	As vezes	Frequentemente	Nunca	1 ou 2 vezes	As vezes	Frequentemente		
Fazer barulho ou assobiar numa reunião, lugar público ou de trabalho	1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gritar ou cantar muito alto de noite na rua ou num lugar onde se deve guardar silêncio (biblioteca, igreja, escritórios, ...)	2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ser grosseiro em público (soltar gases, arrotar, tirar macacos do nariz, etc.)	3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuspir do alto de uma janela, escada, terraço, etc.	4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bater à porta ou tocar à campainha de alguém e fugir	5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Indicar uma direcção incorrecta de propósito a alguém que nos pergunta na rua	6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer telefonemas anónimos para incomodar ou ameaçar outras pessoas	7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer telefonemas para serviços públicos por brincadeira	8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saltar lugares/Passar à frente numa fila (para um espectáculo, no supermercado, banco, etc.)	9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vestir-se ou levar um penteado sabendo que os teus pais ou superiores não gostam	10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sair sem autorização (do trabalho, de casa ou da escola)	11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chegar, de propósito, mais tarde do que o permitido (a casa, trabalho, etc.)	12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não chegar de madrugada a casa sem avisar	13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desaparecer de casa um ou vários dias	14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levar pessoas para casa sem autorização, quando não está ninguém em casa	15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Chegar tarde ao trabalho, escola ou reunião	16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrar num lugar proibido (jardim privado, casa vazia, cemitério fechado)	17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrar numa discoteca sem ter a idade mínima permitida	18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Urinar ou defecar na rua	19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sujar as ruas ou passeios partindo garrafas ou despejando/virando contentores de lixo	20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incomodar pessoas desconhecidas ou fazer malandrices em lugares públicos	21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizar de forma imprópria objectos de uso público (pendurar-se num candeeiro, subir a uma mesa, fazer corridas em carrinhos de supermercado, etc.)	22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Riscar um carro ou furar-lhe os pneus	23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A Violência na Televisão: A percepção e o consumo dos *media* nas crianças

Meter palitos ou entupir/estragar de outra forma uma fechadura	24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colocar obstáculos na estrada ou nos carris do comboio	25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atirar pedras ou outros objectos a carros ou comboios em andamento	26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estoimar foguetes/bombas para incomodar ou assustar a alguém	27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deitar fogo a algo para diversão	28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sujar deliberadamente a casa de banho de um estabelecimento público ou atirar objectos para dentro das sanitas para as entupir	29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atirar lixo ao chão (quando há por perto um cesto de lixo ou contentor)	30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Urinar ou defecar dentro de uma piscina	31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Arrancar ou pisar flores ou plantas num parque ou jardim	32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atirar lixo da janela de casa para o terraço ou para a rua	33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pintar em lugares onde não é permitido (na parede, quadro, mesa, etc.)	34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partir ou atirar ao chão objectos que são de outra pessoa	35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Destruir ou queimar mobiliário urbano (caixote do lixo, bancos, jardineiras, candeeiros, telefones públicos, etc.)	36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partir montras ou janelas	37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atirar copos ou garrafas ao chão ou partir vidros num estabelecimento público	38.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levar/Tirar copos ou garrafas de um estabelecimento para a rua quando não é permitido, escondendo-os ou não.	39.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Evitar fazer as tarefas do lar que lhe tenham sido pedidas	40.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comer quando é proibido (no trabalho, aulas, etc.)	41.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contestar um superior ou autoridade (no trabalho, nas aulas ou na rua)	42.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Recusar-se a fazer as tarefas pedidas (no trabalho, nas aulas ou na rua)	43.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrar a socapa e sem pagar num espectáculo em que é necessário pagar bilhete	44.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mentir para conseguir algo a que não temos direito	45.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ficar com algo que outra pessoa acaba de perder sem reparar, como, por exemplo, dinheiro	46.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não devolver os livros de uma biblioteca	47.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viajar sem pagar nos transportes públicos	48.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ir embora sem pagar de um bar ou restaurante	49.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	49a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gastar dinheiro em apostas (máquinas de meter moedas, bingo, etc.) que seria necessário para outra coisa	50.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	50a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gastar dinheiro em divertimentos que seria necessário para outra coisa	51.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	51a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comprar a baixo preço ou aceitar como prenda artigos que se suspeitem que são roubados	52.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	52a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tentar enganar ou vigiarizar outra pessoa vendendo-lhe algo a um preço excessivo ou realizando uma troca desvantajosa para essa pessoa	53.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	53a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não devolver de propósito livros, discos ou outros objectos que nos emprestaram	54.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	54a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comer uma dose extra de comida, bebida ou sobremesa quando sabemos que	55.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	55a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A Violência na Televisão: A percepção e o consumo dos *media* nas crianças

depois não chega para outra pessoa										
Pegar no carro ou na mota de um desconhecido para dar uma volta, com a única intenção de divertir-se	56.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	56a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forçar a entrada de um armazém, garagem ou tabacaria	57.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	57a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrar numa loja que está fechada, roubando ou mesmo sem roubar	58.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	58a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roubar objectos dos carros	59.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	59a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planear com antecedência entrar numa casa para roubar coisas de valor (e fazê-lo se for possível)	60.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	60a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pegar na bicicleta de um desconhecido e ficar com ela	61.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	61a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resistir ou lutar para escapar de um polícia	62.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	62a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roubar objectos de um lugar público (trabalho/ escola) que tenham por valor mais de 6 euros (1200 escudos)	63.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	63a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roubar coisas de superfícies comerciais, supermercados, etc., quando estão abertos	64.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	64a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entrar numa casa e roubar algo (sem ter planeado antes)	65.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	65a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roubar materiais ou ferramentas a pessoas que estão a trabalhar	66.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	66a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roubar objectos numa loja pequena	67.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	67a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roubar objectos na própria casa	68.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	68a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roubar objectos dos bolsos da roupa pendurada ou de uma mochila ou carteira quando ninguém está a ver	69.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	69a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levar um objecto “por descuido” (aproveitando que ninguém vê) de um lugar público	70.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	70a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roubar objectos ou dinheiro nas máquinas de meter moedas, telefone público, etc.	71.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	71a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roubar roupa de um estendal	72.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	72a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conseguir dinheiro ameaçando pessoas mais frágeis	73.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	73a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Roubar dinheiro ou coisas para conseguir droga	74.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	74a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assobiar, galantear ou dizer obscenidades a uma pessoa desconhecida que passa por perto	75.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	75a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mostrar o rabo ou os genitais em público	76.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	76a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acusar uma pessoa de algo que não é culpada só para a prejudicar	77.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	77a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espalhar boatos ou informações falsas de outra pessoa que possam prejudicá-la	78.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	78a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discutir com outra pessoa utilizando insultos graves ou ameaçando-a fisicamente	79.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	79a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gozar em público com alguém que está presente, quando sabemos que essa pessoa não gosta	80.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	80a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fazer brincadeiras de mau gosto a uma pessoa, como empurrá-la para um charco ou tirar-lhe a cadeira quando esta se vai sentar	81.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	81a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pregar partidas a uma pessoa nova no grupo (na escola, no trabalho, etc.)	82.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	82a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A Violência na Televisão: A percepção e o consumo dos *media* nas crianças

Ser cruel ou magoar deliberadamente um animal	83.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	83a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Brigar/Lutar com alguém	84.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	84a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Levar uma arma (faca/ navalha) por poder ser necessária numa luta	85.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	85a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pertencer a um grupo que arma zaragata ou se mete em rixas	86.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	86a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Provocar uma briga entre outras pessoas	87.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	87a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuspir noutra pessoa	88.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	88a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedir a alguém para fazer algo de ilegal para nós	89.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	89a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Culpar outra pessoa por algo que tu fizeste	90.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	90a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar num protesto em que se destruam objectos	91.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	91a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar num protesto em que haja confrontos com a polícia	92.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	92a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realizar comportamentos imprudentes que possam pôr em perigo a ti ou outras pessoas (equilibrar-se numa grade, conduzir bêbedo, etc.)	93.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	93a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Urinar ou defecar com a intenção de sujar ou estragar algo	94.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	94a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anexo C

Autorização da Comissão de Ética

Porto, 24 de Novembro de 2008

A/c Prof. Doutora M^a do Carmo Castelo Branco Sequeira
Directora da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa

Venho por este meio solicitar à comissão de ética da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, a elaboração de um parecer relativo ao estudo “Violência na Televisão: A percepção e o consumo dos *media* nos crianças”, a realizar no Agrupamento de Escolas de Braga Oeste

O presente projecto será desenvolvido no contexto da elaboração da Monografia para obter o grau de licenciatura em Psicologia Clínica na Universidade Fernando Pessoa (Porto). A operacionalização do estudo estará sob a orientação da Prof. Doutora Glória Jólluskin

Em anexo incluo o plano de trabalho, assim como os instrumentos a utilizar no desenvolvimento do mesmo.

Agradecendo desde já a sua atenção, ficamos ao seu dispor para maiores esclarecimentos sobre este assunto.

Dina Gomes

Prof. Doutora Glória Jólluskin

Anexo D

Autorização do Agrupamento de Escolas de Braga Oeste

Porto, 24 de Novembro de 2008

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Executivo,

No âmbito de uma investigação sobre o consumo de *media* nos jovens orientada pela docente Glória Jólluskin e efectuada pela discente Dina Gomes, desenvolvida no contexto da elaboração da Monografia para obter o grau de licenciatura em Psicologia Clínica na Universidade Fernando Pessoa (Porto). Vimos por este meio pedir a sua colaboração e autorização para realizar uma recolha de dados no estabelecimento de ensino que representam.

A investigação incide sobre crianças que frequentem o Ensino Secundário no ano lectivo de 2008/2009, preferencialmente alunos do 9º ano.

Agradecendo desde já a sua atenção, ficamos ao seu dispor para maiores esclarecimentos sobre este assunto.

Com os melhores cumprimentos,

Prof. Doutora Glória Jólluskin (orientadora da investigação)

Dina Gomes

Anexo E

Autorização dos Encarregados de Educação

Consentimento Informado

Eu, Dina Gomes, no âmbito do estudo “Violência na Televisão: A percepção e o consumo dos *media* nas crianças”, sob orientação da Prof. Doutora Glória Jóluskin, solicito a autorização da participação do seu educando nesta investigação, na qual será preenchido um questionário relativo à visualização e interpretação de um pequeno excerto de um filme adequado à idade dos alunos.

Data: ___/___/2009

Assinatura do responsável pelo participante no projecto:
