

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA,  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPOS FEMININOS: A  
PERSPECTIVA DE CRIANÇAS

Leiriane Viveiros Gregório

BRASÍLIA  
2014

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPOS FEMININOS: A  
PERSPECTIVA DE CRIANÇAS

LEIRIANE VIVEIROS GREGÓRIO

Dissertação apresentada à Faculdade de  
Educação Física da Universidade de  
Brasília, como requisito parcial para  
obtenção do grau de Mestre em  
Educação Física.

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> INGRID DITTRICH WIGGERS

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1016011.

Gregório, Leiriane Viveiros.  
G821r Representações sociais de corpos femininos : a perspectiva de crianças / Leiriane Viveiros Gregório. -- 2014.  
ix, 145 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2014.

Inclui bibliografia.

Orientação: Ingrid Dittrich Wiggers.

1. Representações sociais. 2. Educação física.  
I. Wiggers, Ingrid Dittrich. II. Título.

CDU 796

Leiriane Viveiros Gregório

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CORPOS FEMININOS: A  
PERSPECTIVA DE CRIANÇAS

**Dissertação aprovada** como requisito parcial para obtenção do título de Mestre  
no Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação Física da  
Universidade de Brasília – UnB.

Banca examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers

(Presidente – FEF/UnB)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvana Vilodre Goellner

(Membro externo – ESEF/UFRGS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Maria Filgueira de Almeida

(Membro interno – FEF/UnB)

Prof. Dr. Arthur José Medeiros de Almeida

(Suplente – UniCEUB)

## AGRADECIMENTOS

A minha mãe Losangelis, que apoiou e deu suporte a realização deste trabalho, que acreditou em mim mesmo quando eu tive dúvidas e, do seu jeito único, me incentivou a todo o momento.

A prof. Ingrid Wiggers, que me acolheu e, pacientemente, me orientou e mostrou os caminhos a serem trilhados. Obrigada pelo tempo, carinho e sorriso constante. Não serão esquecidos.

A família e amigos que entenderam minhas ausências e ainda sim me proporcionaram momentos de alegria e descontração.

Ao Davi Sanches por sua infalível gentileza e iniciativa. Obrigada por tornar tudo mais fácil e belo.

Aos meus amigos Álvaro Ribeiro e Paula Santos que me ajudaram a concretizar esta pesquisa. Obrigado por ampararem minhas dúvidas sem fim, acolherem de pronto minhas solicitações e por sempre atenderem as minhas ligações fossem elas para um desabafo, para convocar ao trabalho ou para um café.

Aos meus queridos amigos integrantes do grupo Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação, por todos os momentos dentro e fora dos espaços acadêmicos e por estarem presentes compartilhando o percurso.

As professoras Silvana Goellner e Dulce Filgueira e ao professor Arthur Almeida pela disponibilidade, pelas palavras e críticas que contribuem não apenas com a construção deste trabalho, mas também com a formação de uma pesquisadora.

Aos educadores que constituem a direção da instituição de ensino pesquisada, por me receberem de portas abertas. Aos professores de Artes e Educação Física que cederam muitas de suas aulas para a realização desta pesquisa.

As crianças participantes do estudo que me acolheram com alegria e entusiasmo e encheram de vida as páginas deste trabalho.

Por fim, a UnB e a CAPES que permitiram minha participação no programa por meio das bolsas de estudo.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>ix</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2. METODOLOGIA .....</b>	<b>17</b>
2.1. Pressupostos epistemológicos e metodológicos.....	17
2.2. O cenário e alguns personagens. ....	22
2.3. Adentrando o campo de pesquisa.....	26
2.4. Estratégias de produção de informações .....	29
2.5. Procedimentos de análise das informações .....	36
<b>3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, CORPO E FEMININO. ....</b>	<b>39</b>
<b>4. CENÁRIOS E PERSONAGENS DE UMA ESCOLA PÚBLICA.....</b>	<b>49</b>
4.1. Os professores .....	50
4.2. As aulas de Educação Física .....	58
4.3. As crianças e as práticas corporais.....	68
4.4. Concepções pedagógicas e suas relações com corpos femininos.....	74
<b>5. CORPOS FEMININOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS.....</b>	<b>81</b>
5.1. As mulheres - Corpos delicados e sensíveis.....	82
5.2. As “Marias” e as “Marias-macho”!.....	96
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO II – Termo de Assentimento .....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO III – Imagem Marta.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO IV – Imagem bailarina .....</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO V – Imagem mulher grávida.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO VI – Imagem lutadora MMA .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO VII – Imagem modelo.....</b>	<b>141</b>

<b>ANEXO VIII – Imagem fisiculturista .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO IX - Roteiro semiestruturado grupo focal .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO X - Roteiro semiestruturado de entrevista com meninas.....</b>	<b>144</b>
<b>ANEXO XI - Roteiro semiestruturado de entrevista com os meninos .....</b>	<b>145</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Professor de Artes – Morena, 12 anos.....	54
Figura 2. Professora de artes varrendo a sala de aula – Laura, 11 anos. ....	54
Figura 3. Professora de Educação Física - Valeska, 12 anos.....	56
Figura 4. Desenho "A mulher que eu pensei"- Noiva experimentando seu vestido - Lola, 13 anos.....	85
Figura 5. Desenho "Eu sou assim, ela é assim" - Jacob, 12 anos. ....	86
Figura 6. Desenho "A mulher que eu pensei é..." - Colegas andando de <i>skate</i> - Jorgito, 13 anos. ....	109
Figura 7. Desenho "A mulher que eu pensei é..." - Amiga que gosta de jogar futebol - Ronaldo, 12 anos. ....	110



## RESUMO

Esta pesquisa investiga representações sociais sobre corpos femininos. Tem como objetivo analisar representações sociais de crianças sobre corpos femininos estabelecendo relações com práticas corporais vivenciadas em aulas de Educação Física de uma escola de ensino fundamental da rede pública de Brasília. Para tanto, utilizou pressupostos da Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Moscovici (2013). O desenho metodológico foi pautado em elementos da epistemologia qualitativa. As técnicas empregadas foram observação participante, grupo focal, desenhos e entrevistas individuais. O grupo de sujeitos foi composto por trinta crianças de ambos os sexos com idade entre onze e quatorze anos. Os resultados apontam que as representações sociais das crianças sobre corpos femininos não contemplam a pluralidade de corpos apresentados pelas mulheres e se objetivam, substancialmente, em características como “beleza”, “delicadeza” e “sensibilidade”. As práticas corporais desenvolvidas em aulas de Educação Física demonstraram corroborar estas representações sociais, no entanto, se mostraram também espaço onde elas são continuamente questionadas. Por fim, entende-se que as representações sociais das crianças sobre corpos femininos, apesar de conservadoras, não são definitivas, pois se mostraram conflitantes e ainda em plena construção.

**Palavras-chave:** Representações sociais, Corpo feminino, Educação Física.

## ABSTRACT

This research investigates the social representations of female bodies. The study aims to analyze social representations of children about female bodies by establishing relations with bodily practices developed in Physical Education classes. For this purpose, resorts to the Theory of Social Representations , inaugurated by Moscovici (2013) . The methodology was guided by elements of the epistemology of qualitative research. The techniques employed were participant observation, focus groups, individual interviews and drawings. The subject group consisted of thirty children of both sexes aged eleven to fourteen years from a public school of elementary education in Brasilia. The results show that the social representations of children about women's bodies do not consider the plurality of bodies presented by women and linked substantially in features such as " beauty " , " delicacy " and " sensitivity ." The body practices developed in physical education classes demonstrated corroborate these social representations, however , also are space where they are continually questioned . Finally, it is understood that the representations of children about women's bodies, although conservative , are not definitive, because it showed conflicting and still in full construction.

**Keywords:** Social Representations, female bodies, Physical Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Interrogar os conhecimentos construídos sobre os corpos, nos vários momentos históricos, tem mostrado que as concepções e representações que o permeiam se modificam segundo normas, valores e crenças. Os estudos sobre a produção do homem moderno evidenciaram a historicidade do corpo e permitiram vislumbrar que os gestos, atitudes, modos de ser, agir e sentir que, por vezes, nos parecem naturais, a-históricos e intemporais se mostram resultado de múltiplos investimentos (ROCHA, 2007).

Muitas das concepções de corpo que circularam na sociedade brasileira foram pautadas em ciências que o afirmaram como marca do pertencimento biológico. No âmbito das práticas corporais e esportivas, sobretudo, legitimou-se uma ótica cartesiana sobre o corpo que negligenciou a pluralidade de marcas sociais que nele se inscrevem (SOARES, 2007).

Nesse sentido, foram construídas representações acerca da mulher associadas, a sua materialidade biológica. Sobre seus corpos incidiram não apenas normatividades e interesses sociais, mas também um discurso anatomofisiológico. A capacidade de gerar novos seres e, assim, garantir a continuidade da espécie humana, embasou a posição e papel da mulher na sociedade agregando sentido à sua existência. Desse modo, a ela foram reservados os espaços privados, a casa, os cuidados com a família, com a saúde e bem estar dos filhos cabendo ao homem o gozo da vida pública e conseqüentemente das questões referentes à política, economia e religião (SOARES, 2007).

No campo das práticas corporais e esportivas, a entrada da mulher foi atravessada por críticas, restrições, crises e polêmicas. Beleza, fragilidade, delicadeza, maternidade, sensibilidade e graciosidade foram características atribuídas ao corpo feminino. Tendo em vista estas qualidades, as práticas consideradas adequadas às mulheres respeitavam sua suposta natureza frágil e

contribuíam para o fortalecimento de seus corpos visando o bom desempenho de sua missão social (GOELLNER, 2003).

Entretanto, na segunda metade do século XX torna-se notória a busca das mulheres pelo conhecimento e reconhecimento de seus direitos. Na década de 1960, o movimento feminista se expressa de forma significativa não apenas sobre as questões sociais e políticas, mas também sobre as construções teóricas. Nesse contexto, os corpos femininos passam a ser discutidos sob uma perspectiva que considera sua especificidade biológica e os significados produzidos social e culturalmente sobre ele. Na construção deste debate, gênero surge como um conceito fundamental (LOURO, 2011).

O conceito de gênero incitou questionamentos acerca das especificidades que caracterizam homens e mulheres. Permitiu buscar nas relações sociais, embasamento para analisar o conjunto de conhecimentos que permeavam os corpos femininos e atribuíam sentido à existência da mulher. Admitir que o corpo está imbuído de significados socialmente construídos deslocou para o âmbito social uma discussão que se dava somente no campo biológico (LOURO, 2011).

Essa breve e pontual incursão por capítulos da história permite vislumbrar que, menina, moça, mulher, longe de representarem uma unidade, são termos que assumem diferentes significados nas diversas culturas e momentos históricos, bem como nos diferentes grupos sociais. O sentido dessas expressões, aqui compreendido como signos, está impregnado de expectativas, responsabilidades, relações de poder, lutas, confrontos e representações que se objetivam e se manifestam no corpo, a partir do corpo e por meio do corpo.

Sob uma perspectiva sociológica, o corpo se mostra objeto simbólico, motivo de representações e imaginários (LE BRETON, 2010). Olhar para o corpo é olhar as regras, normas e valores da sociedade em que está inserido e para a própria história da humanidade. Como objeto e fenômeno social, carrega valores e significados (SANT'ANNA, 2006). Esses significados constituem os

conhecimentos sobre o corpo e são largamente difundidos na sociedade atuando sobre a vida dos sujeitos, orientando suas práticas, suas relações, seus modos de viver e de perceber o outro.

No intuito de compreender alguns dos conhecimentos construídos, individual e coletivamente, sobre os corpos femininos recorreremos a Teoria das Representações Sociais. O conceito de representação social parte de uma abordagem sociológica da Psicologia Social, para o qual o seu sentido deve ser compreendido como um conjunto de opiniões, conceitos e explicações que são elaborados pelos grupos sociais, a partir das comunicações e experiências da vida cotidiana, no intuito de significar os elementos do mundo físico (MOSCOVICI, 2013).

Moscovici (2013) aponta que nossas representações são produzidas por palavras, ideias e imagens que se apresentam aos nossos olhos, penetram nossos ouvidos e preenchem nossa mente, mesmo que não saibamos, mesmo que não queiramos. As informações que recebemos e compartilhamos constantemente e as experiências singulares que vivemos possibilitam que representações sejam continuamente criadas e recriadas, em nossa sociedade.

De tal modo, novas representações sobre corpos femininos se mostram iminentes, pois atualmente, diferente de outros momentos históricos, as mulheres se fazem presentes na maioria dos espaços públicos. Nas práticas corporais e esportivas surgem mulheres fortes, hábeis e sagazes que com seus corpos confrontam representações históricas de corpo feminino (PINHEIRO, *et al.*, 2011; SALVINI e MYSKIW, 2009, JAEGGER, 2009).

Em um momento histórico marcado pela afirmação e manipulação do corpo e pelas recentes configurações e contornos corporais assumidos pelas mulheres, destaca-se o papel das novas gerações no processo de construção de novas representações (LE BRETON, 2003; GOLDENBERG, 2006). As crianças, principais representantes das novas gerações, atuam sobre o meio social por intermédio de práticas infantis que revelam, muitas vezes, um alto

nível de autonomia, elaboração de estratégias e domínio dos recursos de mediação com a realidade (CORSARO, 2011).

O entendimento de infância como lugar histórico proporciona singularidades no que diz respeito à interpretação do mundo. Estes sujeitos percebem a condição social em que estão inseridos, bem como os fatos que constituem a realidade, de modo muito particular, significando seu contexto e construindo suas próprias culturas. Nessa perspectiva, são consideradas agentes ativos que contribuem para a construção da sociedade, podendo trazer novas representações para os fenômenos sociais (CORSARO, 2011).

Portanto, as representações construídas pelas crianças, apesar de assumir pontos convergentes com a cultura adulta em que está inserida, podem apresentar outros significados para os corpos femininos. Isso considerado levanta-se as seguintes questões: Como os corpos femininos têm sido representados por crianças? Como estas representações vêm sendo produzidas?

Tendo em vista estes questionamentos, esta pesquisa se propõe a **analisar representações sociais de crianças sobre corpos femininos, estabelecendo relações com práticas corporais vivenciadas em aulas de Educação Física de uma escola de ensino fundamental da rede pública de Brasília**. Para tanto, estabeleceu-se como objetivos específicos: a) Descrever práticas corporais escolares vivenciadas pelas crianças em aulas de Educação Física, analisando relações estabelecidas com corpos femininos, e; b) Identificar e analisar representações sociais de crianças sobre corpos femininos considerando práticas corporais.

Destaca-se a atualidade do tema proposto nesta pesquisa. Goellner (2007) salienta a relevância dos estudos de gênero no campo da Educação Física e do esporte, dado o seu papel na significação do corpo. Segundo a autora,

Os corpos fazem-se femininos e masculinos na cultura e essas representações, apesar de serem sempre transitórias, marcam nossa pele, nossos gestos, nossos músculos, nossa sensibilidade e nossa movimentação (pag. 183)

Logo, o gênero se faz notável em fenômenos como o esporte e as práticas corporais, pois, representa mais do que uma categorização social. De outro modo, o gênero integra a identidade do sujeito inscrevendo-se em seus corpos. Analisar o corpo sob uma perspectiva de gênero permite refletir acerca dos discursos construídos sobre sua funcionalidade (GOELLNER, 2007).

Na Educação Física esta temática não tem recebido grande atenção por parte das pesquisas, o que foi evidenciado em revisão de literatura realizada para este trabalho. Em periódicos científicos nacionais da Educação Física, classificados no sistema Qualis como A2, B1 e B2 no período de 2009 a 2013, foram encontrados apenas cinco estudos que investigaram a infância sob uma perspectiva de gênero. Igualmente, não houve registros de estudos regionais no campo da Educação Física que se propuseram a investigar as questões relacionadas à generificação dos corpos na infância. Assim, há ainda poucos estudos na área que tematizam a infância tendo como foco de análise questões de gênero.

Entende-se, também, que as discussões decorrentes desta investigação podem ancorar outras análises e percepções e oferecer algum suporte às práticas efetivadas no contexto local. Ademais, podem disponibilizar informações úteis àqueles que buscam convergências no que concerne à infância e às formas de educar a criança.

Outro ponto a ser considerado é a necessidade de ampliar a interface entre escola e universidade e as discussões sobre as diferenças físicas, de gênero, classe, etnia. Chan-Vianna, Moura e Mourão (2010, p. 149) alertam para a importância das discussões engendradas no meio acadêmico e apontam que “muitos discursos e ações adotadas nas escolas tem como pano de fundo as prescrições formuladas teoricamente e difundidas através de publicações e debates originados pela produção científica”.

Discutir corpos femininos, segundo representações de crianças, pode favorecer a aquisição de subsídios teórico-práticos para um diálogo que amplie a discussão sobre o tema e contribua para a prática educativa realizada na escola. Interessante perceber como essas crianças representam e compreendem o corpo para que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem não pautem suas estratégias exclusivamente nas concepções construídas pelos adultos.

Sendo assim, no capítulo intitulado “Metodologia”, encontra-se uma descrição detalhada dos caminhos e opções metodológicas, dos espaços, sujeitos e situações que mediaram à realização desta pesquisa, bem como das estratégias de produção de informações e dos procedimentos de análise de dados. Vale destacar que o desenho metodológico foi pautado nos pressupostos teóricos e epistemológicos da Teoria das Representações Sociais e na abordagem qualitativa em pesquisa.

Em “Pressupostos teóricos para o estudo das Representações Sociais, Corpo e Feminino”, realiza-se uma incursão pelos princípios fundamentais da Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Moscovici. Além disso, são explicitados também conceitos chave que permeiam as discussões engendradas neste trabalho como corpo, gênero e práticas corporais.

No capítulo intitulado “Cenários e personagens de uma escola pública”, tematiza-se práticas corporais escolares. Nesse sentido, foram descritas e analisadas as práticas corporais vivenciadas pelas crianças em aulas de Educação Física.

Em “Representações Sociais de corpos femininos: o olhar das crianças”, foram identificadas e analisadas representações de um grupo de crianças. Percorrem-se as representações de corpos femininos apresentadas considerando suas técnicas e sua presença nas práticas corporais e esportivas.

Em “Considerações finais”, encontram-se algumas análises sobre as relações entre as representações acerca de corpos femininos apresentadas pelas



crianças e as práticas corporais escolares. Em adição, fazem-se breves reflexões sobre as possibilidades no trato pedagógico em aulas de Educação Física.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. Pressupostos epistemológicos e metodológicos**

Nesta seção serão abordados os pressupostos epistemológicos que fundamentaram o desenho metodológico da pesquisa. Para esta investigação, optamos por nos apoiar nos princípios da Teoria das Representações Sociais, postulada por Moscovici (2013). Optar por esta teoria, no entanto, nos leva a um conjunto de possibilidades e opções epistemológicas que definem os métodos da pesquisa e a especificidade na abordagem do fenômeno.

Sá (1998) explica que a teoria inaugurada por Moscovici, apesar de recente, desdobra-se em três correntes teóricas complementares: uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet; Outra que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Dois, e; uma terceira que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric.

Na primeira corrente teórica, o foco da investigação é compreender de maneira mais ampla possível um dado objeto por um grupo social. Na segunda, o interesse recai sobre os lugares sociais de onde se tem a representação. Na terceira, o foco incide sobre as divergências e similaridades entre representações construídas em diferentes lugares ou momentos históricos. Não se tratam de abordagens incompatíveis entre si, uma vez que todas compartilham da mesma matriz, mas sim de diferentes enfoques sobre o objeto. Sobretudo, encontram-se mais pontos de articulação entre elas do que de distanciamento (SÁ, 1998).

Consideradas as linhas de pesquisa dentro da Teoria das Representações Sociais há de se observar ainda a particularidade do fenômeno em representações sociais. A natureza multifacetada das representações exorta o pesquisador a considerar as várias dimensões em que pode ser realizado o seu estudo. Sá (1998) destaca que uma pesquisa que intencione abordar as

representações sociais precisa contemplar três dimensões que devem ser conduzidas de modo articulado.

A primeira dimensão refere-se às condições socioculturais que favorecem a emergência e circulação das representações. A segunda dimensão se refere à descrição do conteúdo cognitivo de uma representação. Neste ponto, a pesquisa se ocupa dos suportes nos quais se manifestam a representação, tais como o discurso, o comportamento, entre outros, para então inferir seu conteúdo. A terceira remete a uma discussão de sua natureza epistêmica em confronto com o saber erudito, ou seja, são analisadas as relações que a representação mantém com a ciência e as transformações de um tipo de saber em outro (SÁ, 1998).

Neste estudo, que caracteriza pesquisa de campo, nos ativemos especificamente à primeira e à segunda dimensão, logo, as condições em que se originam as representações e o seu conteúdo. Optamos por investigar apenas duas dimensões do fenômeno cientes de que, embora esta seja uma abordagem parcial é a que nos permitiu explorar, com o tempo e recursos disponíveis, o problema proposto. Para tanto, entendemos que a linha representada por Jodelet atende de modo eficaz a necessidade de estabelecer vínculos heurísticos entre as concepções teóricas e metodológicas adotadas, de forma a concretizar as intenções desta pesquisa.

Sá (1998) destaca que a abordagem liderada por Jodelet distingue-se por buscar uma ampla compreensão do fenômeno nas diversas práticas sociais em que se manifesta. Prioriza uma ampla base descritiva dos fenômenos de representação social e se caracteriza por considerar os diversos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes são os discursos dos sujeitos, mas também seus comportamentos e práticas sociais. São ainda outras fontes onde as representações se manifestam como documentos e registros, em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados.

Importante observar que esta abordagem em representações sociais está pautada na epistemologia qualitativa em pesquisa. Flick (2009) destaca que a pesquisa qualitativa se caracteriza por extrapolar a simples observação e mensuração do objeto. Segundo o autor, esta abordagem prioriza a percepção do contexto e da teia de relações onde o objeto é constantemente construído e significado.

Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se ocupa com um nível de realidade que não pode ou deveria ser simplesmente quantificado. Esta abordagem se atém à natureza dos significados, motivos, valores, crenças e atitudes que circundam o fenômeno a ser investigado. Considera o ser social não apenas no plano da ação, mas assume que ele pensa sobre o que faz e interpreta o seu agir de acordo com normas e regras partilhadas com seus semelhantes em determinada realidade sociocultural. O foco da pesquisa qualitativa materializa-se, então, no universo da produção humana traduzida nas relações, nas representações e na intencionalidade individual e coletiva (MINAYO, 2010).

Bogdan e Biklen (1994) assinalam algumas características usuais à pesquisa qualitativa que marcam o desenho metodológico deste estudo, como a relevância do ambiente natural como fonte direta de dados e do investigador como principal instrumento de pesquisa. Os autores apontam ainda para a importância de ater-se sobre o significado ou as formas de os sujeitos significarem suas ações e para a centralidade no uso de estratégias indutivas.

A complexidade dos problemas em pesquisa social exorta o pesquisador a avançar num campo metodológico que se apropria da criatividade para alcançar os significados que permeiam os fatos. Flick (2009) argumenta que as metodologias dedutivas tradicionais pautadas no pensamento moderno eventualmente podem se mostrar insuficientes para abranger a amplitude e profundidade dos fenômenos sociais.

Nessa perspectiva, a teoria moscoviciana admite inúmeras possibilidades de abordagem do fenômeno social, pois advoga a favor do uso de métodos que

atendam às especificidades das pesquisas assumindo que essa flexibilidade não compromete a integridade do rigor científico. O que confere tal possibilidade, segundo Moscovici (2013), é o conteúdo da Teoria das Representações Sociais que permite ser expresso por diversos métodos. Assim, o pesquisador pode e deve utilizar criativamente os recursos metodológicos necessários à evidenciação das representações, incluindo em suas estratégias outras formas de abordar o fenômeno que não o discurso, sem que isso denote pobreza ou perda na qualidade científica.

Esta premissa mostra sua validade quando se considera a especificidade dos grupos e objetos a serem estudados. Nesta pesquisa, as representações sociais foram investigadas sob a perspectiva de crianças, o que exigiu métodos adequados de inserção em campo e produção de informações. As pesquisas com crianças, no entanto, constituem uma linha de estudos recente. Nem sempre houve preocupação das Ciências Sociais em designá-las como categoria social investigável.

A Sociologia, inicialmente, tratou a infância a partir de concepções tradicionais de socialização corroborando um conceito associado à irracionalidade e imaturidade física. Na Antropologia, por outro lado, houve uma rejeição ao psicologismo e os estudos se deram no sentido de identificar o que é natural e o que é cultural em crianças ou da posição que ocupam na sociedade. Em ambas as ciências as ações e representações simbólicas das crianças não tinham efeitos para análise (MULLER, 2009).

Neste cenário, a obra do historiador francês Philippe Ariès rompeu com uma tradição de pesquisa que desconsiderava as crianças como sujeitos ativos abrindo espaço para questionamentos acerca das concepções tradicionais de infância em diversas áreas do conhecimento. Ariès mudou o foco das pesquisas quando suscitou o conceito de infância como uma categoria social (MULLER, 2009).

A compreensão de infância, nesta pesquisa, é permeada pela ideia de geração que permite posicioná-la como uma categoria social que proporciona aos sujeitos experiências peculiares, com base em uma série de normatividades sociais. Sarmiento (2005, p. 364) se apropria do conceito de geração de Karl Mannheim e assim a define

“A geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida”.

A infância é, então, a condição social que unifica as crianças e as coloca em experiências comuns, dado que fazem parte da mesma movimentação histórico e cultural. Identificam-se em diversas condições socioculturais, como idade, gênero, religião e classe, mas primeiramente se reconhecem em uma categoria geracional. A própria designação “criança” reflete seu posicionamento dentro da categoria de geração infância (ARENHART, 2012). Esta compreensão nos leva a adotar, para fins de orientação teórica, a condição geracional como principal fator de constituição da criança.

Arenhart (2012) incorpora à discussão duas importantes ideias para o entendimento de infância como geração. A primeira é a de que esta categoria geracional é definida e caracterizada porque existe outra diretamente oposta a ela, a idade adulta. É na relação das crianças com elas mesmas e em sua relação com adultos que elas vão se constituindo e se diferenciando, de modo que as duas categorias se influenciam significativamente. A segunda ideia, já citada anteriormente, é a de infância como uma construção social que atua na produção de experiências comuns, constituindo o estatuto dos membros que a integra. Assim, a vivência comum de normas sociais institucionalizadas e características torna os sujeitos crianças ou adultos.

Sob uma perspectiva sociológica contemporânea admitimos as crianças como um grupo constituído e socialmente situado. São consideradas agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a construção do mundo. Desempenham papel como sujeito histórico, logo, devem ser pesquisadas não apenas como objeto, mas como produtores sociais. Admitir as crianças como categoria social fomenta a promoção de estudos que reflitam suas vozes, perspectivas e interesses, questionando a tendência que prioriza a visão do adulto sobre a infância (CORSARO, 2011).

Kosminsky (2010) argumenta que o saber é “situado”, ou seja, construído a partir de uma posição social particular e cabe ao pesquisador elaborar estratégias teóricas e metodológicas que permitam compreender os fatos a partir dessa localização. Nessa perspectiva, as crianças são reconhecidas como sujeitos, construtoras de um saber próprio baseado em sua posição na sociedade, sendo possível uma teorização a partir de seu ponto de vista.

A infância como lugar histórico proporciona às crianças singularidades no que diz respeito à interpretação do mundo. Estes sujeitos percebem a condição social em que estão inseridos, assim como os fatos que constituem a realidade de modo muito particular, significando seu contexto e construindo suas próprias culturas. Assim a controversa inexperiência e imaturidade das crianças não as eximem do entendimento dos processos em que estão inseridos, pelo contrário, proporciona novas visões e modos de vivenciá-los (CORSARO, 2011).

## **2.2. O cenário e alguns personagens.**

Brasília se destaca das demais cidades brasileiras pelo seu planejamento urbanístico peculiar. Com a utilização de inovadoras técnicas urbanísticas, rodoviárias e paisagísticas, Lucio Costa modificou a noção de rua, implantando em Brasília as superquadras. Estas são separadas por vias transversais, onde funciona o comércio local, planejado para servir aos moradores. Cada conjunto

de oito superquadras constitui uma unidade de vizinhança, com espaços reservados para áreas de esporte, escolas, templos, postos de gasolina e postos policiais (CODEPLAN, 2012).

Brasília está localizada no Distrito Federal (DF) que se subdivide em 31 Regiões Administrativas (RAs) e representa a Região Administrativa I. Estas funcionam como cidades, mas com a característica de não possuir prefeitos ou vereadores e sim administradores regionais e secretários indicados pelo Governador do Distrito Federal, que é o responsável pela organização política social e econômica das RAs em sua totalidade. Muitas das RAs foram originalmente criadas com caráter provisório para acolher os trabalhadores que vieram para a construção da capital ou são resultado de ocupação ilegal. Desse modo, não possuem a mesma estrutura urbana e se diferenciam entre si quanto ao nível socioeconômico (CODEPLAN, 2012).

O sistema educacional de Brasília foi criado com base na experiência de educação integral em Salvador. Anísio Teixeira elaborou o sistema público escolar de modo a compreender a dimensão artística, física e intelectual do indivíduo visando proporcionar à criança uma educação integral. O projeto educacional da capital foi composto por educação primária, educação média e educação superior. A educação primária seria realizada em Jardins de Infância, Escola Classe e Escola Parque e a educação média e superior seriam realizadas nos Centros Educacionais e Universidade, respectivamente (WIGGERS, 2011).

Neste cenário, está inserida a escola pública de ensino fundamental que serviu de campo para esta pesquisa. Esta instituição de ensino foi selecionada por apresentar características que consideramos importantes para o andamento da pesquisa, entre elas destaca-se a disponibilidade da instituição em acolher pesquisas em todos os níveis de ensino; fornecer sem embargos informações sobre a escola, professores e alunos; possuir uma grade curricular que favoreça uma ampla vivência de práticas corporais; e os laços profissionais e pessoais estabelecidos entre pesquisadora e professora de Educação Física.



A escola atende a apenas duzentos e vinte e seis alunos distribuídos em turmas de sexto e sétimo ano (antiga quinta e sexta séries). Ocupa uma área entre os prédios residenciais, de aproximadamente 1550m<sup>2</sup> divididos em oito salas de aula, sala de leitura, sala de coordenação, sala de supervisão, secretaria, sala dos professores, laboratório de informática, mecanografia, banheiros masculino e feminino, cantina, lanchonete, sala do pessoal da limpeza, pátio central com a maior parte coberta e não possui quadra de esportes ou espaços físicos destinados especificamente para as aulas de Educação Física.

Foi construída como Escola Classe, no intuito de atender alunos das séries iniciais do ensino fundamental em apenas um turno. Porém, em decorrência da demanda local e para se ajustar à distribuição geral das instituições de ensino de Brasília, a escola passou a trabalhar com alunos de sexto e sétimo ano em período integral.

Muitos dos alunos que frequentam a escola são provenientes das classes populares e residem nas demais Regiões Administrativas e cidades do entorno do Distrito Federal, apesar de estar localizada em um bairro de classe média e média alta. Como a escola pesquisada atua em período integral e está localizada perto do posto de trabalho dos pais, ela atende a necessidade de deixar os filhos sob cuidados, motivo pelo qual as vagas para esta escola são bastante disputadas.

Se a infância requer a escola, assim como a escola produz a infância, como aponta Gomes (2008), para as crianças da escola pesquisada, isto é, especialmente, válido. Nesta instituição, as atividades são iniciadas às sete horas com a recepção dos alunos para o café da manhã e são encerradas às cinco horas da tarde. São oferecidas quatro refeições diárias: café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde, assim como um tempo para descanso que sucede o almoço.

O tempo escolar é distribuído a partir de aulas que ocorrem em ambos os turnos. Cada aula tem duração de quarenta minutos. Uma peculiaridade desta

escola é que o sinal que delimita início e término das aulas e intervalo é o trecho de uma música pop que é trocada toda semana.

No período da manhã, os alunos frequentam aulas de disciplinas curriculares obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Artes e Ciências. No período da tarde participam de projetos interdisciplinares que abordam temas transversais e se propõem a adotar uma abordagem de ensino diferente da utilizada nas disciplinas curriculares são eles: Preservação do meio ambiente, Raciocínio lógico, Letramento, Cultura afro-brasileira e Pintura além das disciplinas Língua estrangeira e Educação Física. As aulas de Educação Física se desenvolviam em dois lugares distintos: na própria escola pesquisada e no centro esportivo.

No projeto educacional de Brasília as Escolas-Classe, são destinadas, exclusivamente, ao ensino das disciplinas da grade curricular. As atividades artísticas, sociais, físicas e recreativas seriam realizadas de forma complementar nas Escolas Parque, que contam com estrutura própria para aulas de dança, teatro, música, práticas corporais, entre outros (WIGGERS, 2011). Por ter sido, originalmente, construída como Escola Classe, a instituição de ensino pesquisada não conta com quadra de esportes e espaços destinados, especificamente, à disciplina Educação Física.

Desse modo, no período em que foi realizado o trabalho de campo, as aulas realizadas na escola pesquisada aconteciam no pátio central onde havia três mesas de tênis de mesa ou “ping pong” e uma mesa de madeira. Duas turmas, uma de sexto ano e uma de sétimo ano, compartilhavam este espaço no mesmo horário. A sala de aula equipada com televisão e aparelho de DVD também era utilizada para as aulas. Ao fundo da escola havia um espaço vazio, cercado por grades onde estavam sendo guardados materiais de construção oriundos da reforma que estava sendo realizada. Em ocasiões esporádicas, as aulas aconteciam também neste espaço.

O centro esportivo é uma instituição pública destinada, exclusivamente, ao ensino de práticas corporais e esportivas onde as crianças também frequentavam aulas de Educação Física duas vezes por semana. Localizado a uma distância de 1,8 km da escola pesquisada, possui estrutura de esporte e lazer com pista de atletismo, ginásio poliesportivo, quadras externas, piscina semiolímpica, sala de musculação, dojô, sala de ginástica entre outros distribuídos em uma área de 60.000m<sup>2</sup>.

Atende, gratuitamente, crianças da comunidade que estejam matriculados na rede pública de ensino oferecendo aulas de modalidades esportivas. Além disso, alunos de nove escolas públicas utilizam suas instalações para aulas de Educação Física, entre eles os alunos da escola pesquisada. Para tanto, contam com transporte realizado por ônibus escolar disponibilizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

### **2.3. Adentrando o campo de pesquisa**

O primeiro contato com a escola ocorreu no sentido de introduzir o projeto de pesquisa junto aos responsáveis pela instituição e conseguir consentimento para fazer daquele espaço o campo deste estudo. Com este intuito, nos prestamos a uma breve reunião junto ao diretor e à coordenadora pedagógica que, após concordarem com a proposta, apresentou os espaços e sujeitos que compunham o quadro de membros da instituição de ensino. Apresentamos à professora de Educação Física, que já havia autorizado a pesquisa em uma de suas turmas, as especificidades do projeto. Discutimos junto a ela a viabilidade das técnicas elencadas e negociamos tempos e espaços a serem utilizados durante a pesquisa. A partir deste momento passou-se a documentar as visitas realizadas à escola em diário de campo.

As primeiras visitas foram destinadas a conhecer o funcionamento da instituição e reunir informações sobre as crianças. Nesse primeiro momento, elas

curiosamente se aproximavam com perguntas do tipo: “Qual seu nome?”, “O que você está fazendo aqui?”, “Você é a nova professora de Educação Física?”. Com o passar de poucos dias já estavam habituadas à nova presença e a abordagem era no sentido de estabelecer conversa ou convite para participar dos jogos realizados nas aulas de Educação Física que, frequentemente, era aceito.

Inicialmente, não havia sido escolhido o grupo de sujeitos de modo que acompanhou-se, duas vezes por semana, as aulas de Educação Física de duas turmas de sétimo ano indicadas pela professora. Passado algum tempo de observação, optamos pelo grupo que demonstrava maior facilidade no diálogo e comportamento colaborativo nas atividades em geral. Reunimos estas crianças e explicamos os detalhes e procedimentos referentes à pesquisa lançando o convite para que dela participassem. Elas pareceram se sentir contempladas com a proposta e comemoraram o convite, aceitando-o.

Assim, a pesquisa foi realizada junto a um grupo de crianças de sétimo ano (sexta série), com idade entre onze e quatorze anos, sendo que, a maioria delas tinha idade entre doze e treze anos. Este grupo foi composto de dezesseis meninas e quatorze meninos, totalizando trinta sujeitos. Inicialmente, havia trinta e uma crianças, porém uma menina se desligou da escola logo no primeiro mês depois de iniciada a pesquisa de campo.

A participação das crianças na pesquisa foi consentida pelos pais ou responsáveis que assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO I). Depois de explicadas as condições em que se daria a pesquisa, as crianças também expressaram seu consentimento por meio do Termo de Assentimento (ANEXO II), redigido em linguagem própria ao seu entendimento. Neste trabalho, utilizamos nomes fictícios para designar os sujeitos de forma a resguardar suas identidades e atender aos princípios éticos em pesquisa.

A título de caracterização, vale destacar que não tratamos neste estudo com crianças pequenas. As crianças participantes da pesquisa são maiores e, se

consideradas suas idades, algumas delas são designadas adolescentes por documentos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, como anteriormente assinalado, entendemos a infância para além de um período cronológico ou um nível de desenvolvimento físico, uma vez que, atuam sobre a formação e desenvolvimento do indivíduo inúmeros fatores socioculturais.

De outro modo, a infância representa determinado lugar na estrutura social e remete a um conjunto de especificidades sociais que colocam os sujeitos em experiências comuns e contrárias àquelas referentes à categoria adulta (SARMENTO, 2005). Como explica Ariès (1981), a infância se refere, sobretudo, às especificidades psicológicas e sociais de um período da vida. Isso considerado, entendemos os sujeitos desta pesquisa como crianças, devido à peculiaridade de sua posição social como categoria geracional, sobre a qual incidem uma série de normatividades sociais.

A permanência em campo compreendeu seis meses, maio a outubro de 2013, período maior do que havíamos planejado. Inicialmente, foram acompanhadas as aulas de Educação Física realizadas na escola que aconteciam duas vezes por semana. Transcorrido algum tempo notamos a necessidade de observar as práticas realizadas no centro esportivo e compartilhar as práticas realizadas em outros tempos escolares, como o recreio. Por outro lado, as técnicas elencadas para a produção de informações demandaram mais tempo em campo de modo que, nos dois últimos meses da pesquisa, entre escola e centro esportivo e entre observações e coleta de informações, passou-se a estar com as crianças quatro vezes por semana.

O tempo e frequência prolongados permitiram maior inserção da pesquisadora no campo. Vivenciou-se a prática cotidiana das crianças, por meio de participação em atividades propostas nas aulas de Educação Física, festas, torneios e passeios. Compartilhou-se também momentos como o lanche, recreio e o percurso de ônibus entre a escola pesquisada e o centro esportivo, de modo a promover o aprofundamento dos elos entre pesquisadora e sujeitos de pesquisa.

Observamos que a relação construída no fazer cotidiano foi positiva para um aproveitamento eficaz das técnicas de produção de informações baseadas, principalmente, na conversação, pois, deixou as crianças mais livres para tratar dos temas propostos.

#### **2.4. Estratégias de produção de informações**

Várias dificuldades permeiam a inserção do pesquisador na cultura infantil, uma vez que, os adultos são frequentemente percebidos pelas crianças como símbolo de controle e restrição de seus comportamentos. Nesse sentido, um dos maiores desafios do pesquisador é criar condições para que as crianças participem como sujeitos ativos na investigação (CORSARO, 2011).

Para captar a visão da criança, no entanto, não basta observá-la de fora, como também não basta dedicar-se à compreensão de suas práticas. É preciso penetrar em sua cultura e romper com as barreiras que separam a criança do adulto tomando parte em suas preocupações e paixões vivendo e compartilhando de seu mundo simbólico particular (KOSMINSKY, 2010). Tendo isso em vista priorizamos, neste estudo, estratégias de produção de informações baseadas em dinâmicas grupais e sistemas conversacionais, mas também na observação do contexto da pesquisa.

Como alerta Jodelet (2001), as representações são fenômenos determinados pelas práticas, mas não apenas as exclusivamente discursivas. Na vida cotidiana, as representações compartilhadas por um grupo podem ser observadas nos discursos, comportamentos, rotinas diárias, documentos, registros, entre outros. Por esta razão, a abordagem do objeto deve contemplar práticas sociais que não apenas o discurso.

Isso considerado, selecionamos diferentes técnicas de modo a oferecer subsídios que favorecessem uma melhor compreensão do objeto. Dentre as diversas técnicas utilizadas em pesquisa social elencamos as que julgamos

adequadas às peculiaridades apresentadas pelos sujeitos, são elas: observação participante, grupo focal entre as crianças pesquisadas, desenho e entrevista individual.

Flick (2009) aponta que nas pesquisas em Ciências Sociais a triangulação metodológica enriquece a compreensão do fenômeno e fortalece a confiança nas interpretações das informações obtidas. Não se trata apenas de uma mera combinação de métodos e técnicas. A importância da triangulação de diferentes abordagens metodológicas se mostra uma possibilidade de focalizar diferentes aspectos do problema em estudo viabilizando um aprofundamento da análise.

A primeira técnica metodológica utilizada foi a observação participante. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16), na utilização desta técnica o pesquisador se insere no contexto das pessoas que pretende estudar, buscando conhecê-las, “dar-se a conhecer e ganhar sua confiança elaborando um registro escrito e sistemático de tudo que ouve e observa”.

A observação participante foi empregada no sentido de perceber as representações de corpos femininos manifestadas em comportamentos e práticas cotidianas adotadas pelas crianças, bem como, identificar a atuação de práticas corporais escolares na produção dessas representações. Ademais, por meio da observação buscamos verificar também a relação entre as falas das crianças e seus comportamentos.

Inicialmente, prestou-se a observação sistemática e inserção da pesquisadora junto aos sujeitos e espaços escolares. A partir das primeiras informações percebidas em campo, as estratégias de abordagem e a aplicação das demais técnicas foram estruturadas. A ação em campo, observações e aplicação das técnicas de pesquisa, foram documentadas detalhadamente em registros de campo.

A observação e registro em diário de campo se deram de acordo com os fundamentos apontados por Bogdan e Biklen (1994). Segundo os autores, constituem procedimentos deste recurso, observação, descrição e análise das

atividades cotidianas dos sujeitos e do ambiente nos quais estão inseridos. A observação participante se mostrou significativa por conferir visibilidade as ações, expressões corporais, reações e peculiaridades do contexto que não se fizeram explícitos nas demais técnicas. Ademais, os diálogos informais estabelecidos no cotidiano trouxeram informações relevantes para o entendimento do objeto.

Partimos então para o grupo focal, realizado com o objetivo de evidenciar as representações dos sujeitos, como grupo, por meio de suas falas. Para tanto, problematizamos práticas corporais escolares, práticas alimentares, de embelezamento, mulheres com diferentes contornos corporais, entre outros. Privilegiamos o uso desta técnica por ela possibilitar uma situação de pesquisa próxima à cotidiana favorecendo a espontaneidade e a emergência das opiniões por meio de negociações constantes e discussões entre os participantes (BARBOUR, 2009).

Segundo Barbour (2009) o grupo focal se caracteriza por uma atividade coletiva de 8 a 12 pessoas que são estimuladas a discutir um tema específico. Possui a qualidade de possibilitar a produção de dados que seriam menos acessíveis sem a interação observada em um grupo. Flick (2009) aponta que o grupo focal pode ser entendido e utilizado como um método quase naturalista para o estudo das representações sociais ou do conhecimento em geral.

A técnica foi adaptada conforme o número de crianças e a disponibilidade de tempo oferecida pela escola. Os grupos focais ocorreram no horário das aulas de Educação Física e tiveram duração média de quarenta e cinco minutos. Foram devidamente registrados em gravador de áudio, uma vez que, não nos foi permitido utilizar o recurso da filmagem, nossa intenção primeira. Seguiram roteiro semiestruturado, disponível em anexo (ANEXO IX), o que permitiu explorar também as questões trazidas pelos participantes.

Inicialmente, planejamos realizar três grupos focais, dois com grupos separados por sexo e um com todos os participantes do grupo pesquisado. No



entanto, devido às restrições de tempo realizamos apenas dois grupos focais em datas diferentes com grupos separados por sexo. Ao lançarmos, junto às crianças, a proposta de fazer as discussões no horário das aulas de Educação Física não houve objeções por parte de nenhum dos grupos. No primeiro dia de discussão participaram quinze meninas das dezesseis que constituíam a turma. Elas se envolveram bastante na atividade de modo a proporem que a discussão não fosse interrompida e se estendesse para a aula seguinte, o que não se efetivou. No segundo grupo focal, treze, dos quatorze meninos que constituíam a turma, participaram da atividade. Eles se envolveram e participaram ativamente e não reclamaram por deixarem a aula de Educação Física, o que foi contra nossos receios.

No intuito de complementar a discussão, apresentamos, nos grupos focais com ambos os sexos, cinco imagens de mulheres que apresentam diferentes tipos corporais. A primeira imagem mostrava a jogadora de futebol Marta na prática do seu desporto (ANEXO III). A segunda imagem mostrava uma bailarina realizando movimento do balé (ANEXO IV). Na terceira imagem via-se uma mulher grávida expondo sua barriga (ANEXO V). Na quarta imagem via-se a lutadora de Mixed Marcial Arts (*MMA*) Duda Yanovic, em pose para ensaio fotográfico, utilizando indumentário característico de luta (ANEXO VI). A quinta imagem apresentada mostrava a modelo Isabel Goulart desfilando em evento comum ao mundo da moda (ANEXO VII). Por fim, a última imagem apresentava a campeã Mundial e Miss Universo de Fisiculturismo, Larissa Cunha em pose típica de sua modalidade (ANEXO VIII).

Considerando as várias tarefas demandadas na realização de um grupo focal contamos com o auxílio de dois pesquisadores do Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação que cederam seu tempo para a viabilização desta etapa da pesquisa. Eles assumiram tarefas necessárias à realização e registro das discussões, que não poderiam ser realizadas por um único pesquisador, como o mapeamento dos participantes e das falas, controle do

tempo, descrição da discussão e manuseamento dos equipamentos e instrumentos tecnológicos como gravador de áudio e projetor de imagem. O apoio de auxiliares permitiu que a mediação da discussão fosse uma tarefa exclusiva da pesquisadora.

No sentido de oportunizar outra forma de evidenciar as representações, utilizamos também a confecção de desenhos como recurso e linguagem visual. Kosminsky (1998) coloca que os desenhos são considerados símbolos e podem comunicar ideias. Expressa sentimentos e opiniões ao estabelecer a relação entre o mundo interno e a realidade externa de alguém. Segundo Gobbi e Leite (2002), o desenho se mostra um modo singular de expressão de conteúdos pessoais e sociais. Da mesma forma, Lopes (2006) argumenta que este instrumento se mostra positivo para a coleta de informações sobre representação social com crianças uma vez que, revela indícios sobre como elas veem o objeto quanto bem como sobre seu posicionamento em relação a ele.

Destacamos também o uso do desenho como instrumento de investigação pedagógica com crianças, por pesquisadores do Imagem – Grupo de pesquisa sobre corpo e educação filiado a Universidade de Brasília. Neste grupo, o desenho foi utilizado como técnica principal ou secundária para análise dos olhares infantis sobre diversos fenômenos, em que se destacam o corpo e a corporeidade. Destacam-se as pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado: Ribeiro (2012), Passos (2013) e Machado (2013) e as publicações em periódicos científicos: Siqueira, Wiggers e Souza (2012); Machado e Wiggers (2012).

Desse modo, solicitamos às crianças que confeccionassem dois desenhos em dias diferentes e disponibilizamos o material necessário – papel A4, lápis de cor, apontador – para a realização da tarefa. Para isso, contamos com a colaboração dos professores de Artes que cederam duas aulas de dois tempos. Nem todos elaboraram seus desenhos nessas aulas, pois alguns não estavam presentes. Para estes, oferecemos nova oportunidade no horário de outras aulas. No primeiro desenho, intitulado “Eu sou assim, Ela/Ele é assim”, as crianças

dividiram a folha de papel ao meio desenhando-se de um lado e um sujeito do sexo oposto no outro. No segundo desenho, intitulado “A mulher que eu pensei é...” solicitamos ao grupo que desenhasse uma mulher, que por algum motivo lhes fosse interessante ou importante, na vivência de sua prática habitual. Não houve objeção à proposta por parte das crianças. Ao final, foram confeccionados sessenta representações gráficas.

Interessante observar que toda a tarefa foi permeada por bastante movimentação e interação entre o grupo. De forma geral, elas demonstraram interesse em elaborar um bom desenho e por isso solicitavam aos colegas que ajudassem fazendo uma parte do corpo que não sabiam ou pedindo opiniões uns aos outros. Poucos se destacavam do grupo para elaborar seu desenho. Embora as crianças estivessem envolvidas na tarefa elas se prestavam também a outras práticas como conversas, brincadeiras e piadas, que não foram cerceadas. Observou-se que a movimentação física, verbal, o tom de brincadeira nos diálogos, as piadas, os sorrisos constantes e as formas de agrupamento constituíam elementos da cultura dessas crianças e evidenciavam um ambiente próprio ao grupo.

Mediante este cenário, a construção do desenho se mostrou tanto individual quanto coletiva, de forma que correspondia não apenas a solicitação da pesquisadora, mas também às expectativas dos colegas. Embora tenha sido uma atividade individual não se fez fora da coletividade, pois foi também construída nela e por ela. Perceber este quadro corroborou a intenção inicial de aliar ao desenho uma entrevista individual.

Com a entrevista, intentamos evidenciar as intenções e os significados associados pelas crianças aos seus desenhos. Ademais, intentamos oportunizar um momento para que as crianças expressassem individualmente suas opiniões, uma vez que, as impressões coletivas foram privilegiadas nos grupos focais.

Kosminsky (1998) argumenta que a análise da representação gráfica deve estar submetida à fala da criança, pois, esta associa espontaneamente aos seus

desenhos intenções e significados que representam de forma muito individual a realidade vivida ou imaginada. Nessa mesma linha, Corsaro (2011) aponta que a entrevista é uma boa técnica de pesquisa com crianças por possibilitar a abordagem de temas importantes e fazer emergir suas interpretações sobre o objeto. Ademais, as entrevistas são priorizadas nas investigações em representações sociais, especialmente, na perspectiva metodológica de Jodelet (SÁ, 1998).

Assim, após a confecção dos desenhos passou-se a um período de entrevistas realizadas inicialmente em algum espaço do pátio e depois na sala de informática, que não estava sendo utilizada. As crianças foram chamadas uma a uma durante as aulas de Educação Física e de Artes para entrevistas que duraram entre 9 e 16 minutos. Como no grupo focal, seguimos roteiro semiestruturado (ANEXOS X e XI) que partia da interpretação do desenho para outras questões acerca de corpos femininos e práticas corporais. As entrevistas foram gravadas com o celular, pois diferentemente do gravador, acreditamos que ele poderia propiciar um ambiente mais espontâneo, semelhante a uma conversa, dado que é um dispositivo comum e familiar às crianças.

As crianças demonstraram interesse em participar das entrevistas individuais como expressam os registros de campo a seguir:

Assim que terminei a entrevista com Leandro fui acompanhando-o até a sala e ele falou: “professora chama o Mário agora”. Eu: “é? Ele?” “é! Chama o Mário agora professora”. Acho que até concordei, no entanto, quando eu abri a porta da sala grande parte das crianças alvoroçadas gritaram: Me chama professora, me chama! Em todos os cantos da sala havia meninos e meninas pedindo para ser chamados. A Clara também se manifestou eu até passei os olhos por ela, mas não a chamei. Por um momento fiquei confusa sobre quem chamar. Estava preocupada com a aula da professora, pois aquele alvoroço estava atrapalhando. Lembrei que a Clara tinha feito os dois desenhos então eu a chamei. Os demais ficaram frustrados e soltaram um “Ahhhhh”. (Relatório de campo de 20/08/14).

Em determinado momento da aula a Gisele me perguntou se eu iria continuar fazendo “aquele negócio com os alunos” (entrevista). Eu

respondi que sim. Ela disse: “então me chama de novo, professora, porque eu adorei!” (Relatório de campo de 02/09/14).

Nenhuma criança recusou ou demonstrou desinteresse em ser entrevistado. De modo contrário, as técnicas baseadas na conversação, quais sejam, as entrevistas e grupos focais, pareceram se adequar às especificidades dos sujeitos da pesquisa por fomentar a participação e envolvimento do grupo, bem como fazer emergir a qualidade de informações necessárias ao entendimento do objeto investigado. Pareceu-nos que as crianças apreciaram a oportunidade de falar e serem ouvidas sobre as questões que se referem às suas práticas e seus interesses, o que pode ser observado pelo alto nível de envolvimento.

## **2.5. Procedimentos de análise das informações**

A análise das informações caracteriza o processo de interpretar e tornar compreensíveis os materiais produzidos em campo. Envolve os processos de organização dos dados, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, evidenciação de aspectos relevantes e a decisão sobre o que deve ser transmitido aos outros (BOGDAN e BIKLEN, 1994).

Codificação e categorização são, segundo Flick (2009), as formas de análise de dados qualitativos que mais se destacam quando as informações resultam de grupos focais, entrevistas ou observações. Nesta pesquisa, as informações foram categorizadas segundo as orientações de Bogdan e Biklen (1994), quais sejam:

- Transcrição das discussões e entrevistas;
- Leitura atenta de todo o material;
- Codificação das informações;
- Organização das informações em categorias;

Podemos afirmar que a análise das informações foi iniciada ainda em campo com a elaboração de comentários e notas que representavam uma primeira análise dos fatos observados. As informações resultantes do grupo focal, entrevistas individuais e observações foram codificadas e categorizadas e os desenhos foram analisados segundo as falas das crianças.

Primeiramente, como orientam Bogdan e Biklen (1994), todo o material produzido em campo por meio de grupo focal, entrevista individual e registrado em gravador de áudio foi transcrito integralmente. Os registros de campo foram revisados passando-se a organização e estruturação dos textos e das ideias nele contidas.

Realizou-se a uma primeira leitura do universo de informações no intuito de vislumbrar o material disponível e estabelecer algumas relações. Passamos então, a uma leitura sistemática e exaustiva das informações da qual emergiram códigos e categorias de análise que foram sinalizadas com cores diferentes.

Embora as técnicas de pesquisa visassem evidenciar questões específicas elas não foram baseadas em categorias previamente estabelecidas. A categorização final partiu das informações produzidas em campo de modo que foram constantemente revisitadas resultando em frequentes recategorizações. Foram organizadas em dois eixos que se articulam e organizadas em capítulos de análise.

O primeiro eixo refere-se às práticas corporais realizadas no campo de pesquisa considerando-as lugar onde se produzem representações. Reúne as seguintes categorias: “professores”; “conteúdos e metodologias de ensino”; “relações das crianças com as práticas” e “concepções pedagógicas”.

O segundo eixo se refere às representações de corpos femininos. Neste eixo encontram-se as categorias: “percepções sobre corpos femininos”; “percepções sobre corpos femininos em práticas corporais”; “práticas utilizadas pelas meninas”, e; “vivência de práticas corporais na escola”.

A partir das categorias evidenciadas passou-se às análises baseadas principalmente na descrição, comparação e associação das informações, segundo o referencial teórico utilizado na pesquisa e a revisão de literatura sobre o tema. As informações produzidas por meio de observações de campo, grupo focal, desenhos e entrevistas individuais foram articuladas e organizadas em um único corpo de dados que se complementam, de modo a valorizar a triangulação metodológica.

### **3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, CORPO E FEMININO.**

Discutir questões referentes ao gênero nos dias atuais tem se mostrado um desafio frente à complexidade da estrutura social, a vasta veiculação de informações e as teorias e amplas possibilidades de abordagem do tema. Com o avanço dos debates, fica evidente que a temática possui inúmeras facetas inserindo-se nas diversas esferas do social. Diante da amplitude da questão e cientes das limitações em pesquisa lança-se aqui a tarefa de investigar a particularidade do elemento feminino por meio do corpo buscando compreender como ele tem sido representado e relacionado às práticas corporais.

Definir e compreender as práticas corporais, contudo, se mostra um empreendimento em construção, dado a multiplicidade de fenômenos que as englobam. Esta se mostra uma área de estudos em plena consolidação e muito tem se produzido a seu respeito, especialmente na Educação Física. No entanto, poucos contribuíram explicitamente para uma conceituação do termo (LAZZAROTTI *et al.* 2010). O termo práticas corporais, segundo Lazzarotti *et al.*(2010) tem sido operado por várias áreas do conhecimento em referência a técnicas muito diversas. Nesse sentido, Silva e colaboradores (2009) propõem um conceito abrangente ao tratá-las como um conjunto de

[...] fenômenos que se mostram, prioritariamente, em âmbito corporal e que se constituem como manifestações culturais. Essas manifestações são compostas por técnicas corporais e é uma forma de linguagem, como expressão corporal. Constituem o acervo daquilo que vem sendo chamado de Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento. Essas manifestações que se expressam corporalmente são constituintes da corporalidade humana e algumas delas podem e vêm sendo tematizadas como conteúdos da disciplina curricular obrigatória Educação Física, assim como vêm se constituindo como objetos de pesquisa pelo campo acadêmico da Educação Física e das Ciências do Esporte (SILVA *et al.*, 2009, p. 20)



Nessa mesma linha, Silva e Damiani (2005) apontam que as práticas corporais devem ser compreendidas como a expressão de uma manifestação significada na cultura que possibilitam o desenvolvimento da condição humana a partir do conjunto de experiências que se constroem no corpo.

Há grande generalidade na definição de práticas corporais e mesmo reconhecendo que este é um conceito ainda em construção no campo acadêmico pode-se, em algum grau, caracterizá-lo. Considerando que o estudo em tela está vinculado à Educação Física, vale ressaltar que o termo representa um tencionamento com o conceito “atividade física”, na medida em que extrapola o sentido imediato e intencional do movimento e engloba uma gama de aspectos culturais. Do mesmo modo, reflete o esforço em se superar a fragmentação identificada na constituição do ser humano e a visão cartesiana de corpo. A utilização do termo sugere também uma aproximação com elementos das Ciências Humanas e Sociais e vai de encontro à concepção de ciência pautada exclusivamente na objetividade e neutralidade (SILVA *et al.*, 2009).

Admite-se, então, uma delimitação bastante ampla sobre o que são as práticas corporais: o conjunto de jogos, esportes, brincadeiras populares, danças, lutas, mímicas, acrobacias e outras tantas formas intencionais de jogar com o corpo, individualmente ou coletivamente. Representam um grande número de fenômenos, de maior ou menor notoriedade, que se constroem no corpo, a partir e por meio dele.

Marcel Mauss (1974) já anunciava a centralidade do corpo como objeto cultural em seu estudo pioneiro sobre as técnicas corporais. Segundo o autor, o conjugado de práticas, hábitos, costumes, crenças e tradições que caracterizam uma cultura encontra no corpo sua principal objetivação. Mediante as diferentes técnicas corporais o corpo assimila e reproduz valores, concepções e reflete interesses de toda uma estrutura social.

Nessa perspectiva, o corpo mais do que materialidade biológica é fenômeno social e cultural, objeto de representações e imaginários. Representa o

sujeito no mundo, o faz presente, reconhecível e perceptível aos outros. Por meio dele, o indivíduo sente, percebe, significa o mundo físico e assim constrói suas ações, vive suas experiências e se define como sujeito (LE BRETON, 2010).

Le Breton (2010, p. 7) explica que

Do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva; ele é o eixo da relação com o mundo, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade.

Assim, é pelo corpo que o sujeito se insere na realidade e se integra a toda uma estrutura sociocultural. Os significados atribuídos à materialidade corpórea e as suas práticas situa o indivíduo na sociedade, empresta-lhe uma função, o faz ator social (LE BRETON, 2010). O negro, a mulher, o homem, a criança entre outros atores gozam de uma condição social que só pode ser determinada pela identificação corporal.

Le Breton (2010) destaca que o corpo só toma sentido quando relacionado ao conjunto de significados compartilhados pelo grupo que atribui ao sujeito um lugar social e sobre o qual pesam funções, expectativas e possibilidades. Cientes da imanência dessa rede de significados que dá sentido ao corpo é que buscamos apreender a particularidade dos significados compartilhados por um grupo de crianças sobre o corpo feminino. Com este intuito, recorreremos à Teoria das Representações Sociais, que se propõe a lançar luz sobre os mecanismos de produção de conhecimentos e significação dos elementos na esfera social.

Com a publicação da obra *La Psychanalyse: Son image et son public*, na década de 1960, Moscovici inaugura a Teoria das Representações Sociais intencionando novos contornos à Psicologia Social focada, até então, nos processos psicológicos individuais e na abordagem experimental dos

fenômenos. Nesse campo de estudos da Psicologia, os processos sociais que envolvem o sujeito foram subestimados à presença real, imaginária ou implícita do outro. Esta visão simplista, no entanto, não parecia dar conta da força das relações engendradas na informalidade cotidiana, em um nível mais coletivo (SÁ, 1995).

No campo da Sociologia, foi Durkheim quem primeiro trabalhou explicitamente o conceito de representações embora o termo já tivesse sido cunhado, em alguma medida, sob diferentes correntes de pensamento. Foi utilizado no mesmo sentido de Representações Coletivas referindo-se a categorias de pensamento em que a sociedade elabora e expressa sua realidade. Durkheim advoga a favor da ação coercitiva do grupo sobre o indivíduo na significação da realidade, tornando as representações produto da coletividade. Para este autor, a sociedade é o organismo pensante e o indivíduo essencialmente social, de forma que as representações refletiriam o consenso e não poderiam ser reduzidas a simples processos individuais (SÁ, 1995).

Moscovici (2013) explica que ao olhar para as representações sob uma perspectiva puramente social Durkheim procurava dar conta de fenômenos como a religião, os mitos a ciência, as categorias de espaço e tempo, etc. Para analisar as sociedades modernas em toda sua complexidade, no entanto, esta proposição estritamente social tornou-se insuficiente, pois ignora a interferência individual na produção das representações bem como o pluralismo da realidade social (MINAYO, 1995).

Cabe então questionar a origem da compreensão dos assuntos e explicações emitidas pelos sujeitos. Afinal, por meio de que instâncias e processos se produzem significados para os elementos do mundo físico? As representações se originam em processos exclusivamente psicológicos como fora apregoado pela Psicologia Social ou tem origem unicamente nos processos sociais como pressupõe Durkheim? Moscovici responde à questão ao sugerir com a Teoria das Representações Sociais que a construção das representações

contempla a força dos códigos e elaborações coletivas, mas também a individualidade do sujeito que vivencia diferentes experiências no interior da sociedade.

Sá (1995, p.27) esclarece que olhar as construções simbólicas acerca do mundo físico sob a perspectiva das representações sociais é admitir que os significados “[...] são alcançados por indivíduos que pensam. Mas não sozinhos”. O sujeito não apenas se situa pelo coletivo como também o compõe, logo compartilha opiniões, conceitos, crenças e valores. A semelhança observada entre o pronunciamento de membros de um mesmo grupo social, por exemplo, revela que em algum momento terão pensado juntos sobre determinados assuntos.

Embora tenha se embasado no pensamento durkheimiano, Moscovici (2013) argumenta que o conceito elaborado por seu antecessor corresponde mais apropriadamente às sociedades menos complexas e não se adequa de forma satisfatória às sociedades modernas caracterizadas pela agilidade e dinamicidade da produção de conhecimentos. Diante disso, ele propõe uma abordagem das representações menos ampla, estática e irreduzível.

Se captar a realidade das representações pode parecer fácil, o mesmo não acontece com o seu conceito (MOSCOVICI, 2013). A amplitude do fenômeno, como expõe Moscovici (2013), dificulta uma definição exata, pois se pode incorrer no equívoco de reduzir seu alcance conceitual. Da obra intitulada “Representações Sociais: investigações em psicologia social” pode-se extrair um conceito que pareceu explicar o fenômeno a contento das intenções da pesquisa ora em curso. Nas palavras de Moscovici, as representações sociais são

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (2013, p.21).

Sem prejuízos para a abrangência do conceito, compreendem-se as representações sociais como um conjunto de opiniões, conceitos e explicações que são elaboradas pelos grupos sociais a partir das comunicações e experiências da vida cotidiana. Representam um conhecimento acerca da realidade construído no âmbito individual e coletivo interferindo no modo do indivíduo ser, viver e se posicionar na sociedade (MOSCOVICI, 2013). Segundo Minayo (1995), as representações são categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a. Jodelet (2001), por sua vez, sinteticamente as define como uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado que concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.

Considerando que as representações sociais se referem a um conjunto de conhecimentos e afirmações leigas, entende-se que são produzidas na informalidade das relações sociais, na rua, nas discussões dos fatos cotidianos, na apropriação dos conteúdos vinculados pelos meios de comunicação de massa, nas conversações e negociações diárias. Por outro lado, são também elaboradas a partir dos mitos, da herança histórico cultural das sociedades, movimentos sociais, atos de resistência, instituições educativas, familiares, jurídicas e em um número interminável de espaços sociais (FARR, 1995).

Embora as representações sociais representem uma forma de conhecimento, elas não contemplam todas as formas de conhecimento de uma sociedade. A teoria distingue a qualidade do saber produzido no rigor da esfera científica, daquele produzido na informalidade das relações pessoais. O primeiro constitui o conhecimento elaborado no “universo reificado”, enquanto o segundo integra o “universo consensual”. Sobre esta distinção, Sá explica que

Nos universos reificados, bastante circunscritos, é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, a compartimentalização em especialidades e sua estratificação

hierárquica. Aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais. As “teorias” do senso comum que são aí elaboradas não conhecem limites especializados, obedecem a outra lógica, já chamada de “lógica natural”, utilizam mecanismo diferentes de “verificação” e se mostram menos sensíveis aos requisitos de objetividade do que a sentimentos compartilhados de verossimilhança ou plausibilidade (1996, p.28-29).

Frequentemente, esses saberes consensuais se mostram uma apropriação do conhecimento elaborado nos universos reificados. Moscovici (2013) aponta que além do conhecimento produzido na experiência habitual, espontaneamente por meio das relações pessoais, emerge nos dias atuais um tipo de conhecimento baseado na leitura dos saberes elaborados pela ciência, difundidos por veículos científicos de toda qualidade. Há de se considerar a este ponto, o fenômeno da rede mundial de computadores e as novas e crescentes formas de exposição do conhecimento. Nesse ínterim, Sá (1996) destaca a importância dos jornalistas, cientistas, animadores culturais, pessoal de *marketing* e professores na produção de conhecimentos.

De modo simplificado, pode-se afirmar que a elaboração de uma representação social expressa a transformação de um saber não familiar em um saber familiar. Caracteriza-se como uma forma de desequilíbrio causado pela tensão entre os novos e os antigos conhecimentos, que leva o sujeito a reorganizar continuamente seu sistema de pensamento. Os novos conhecimentos acerca de um objeto são internalizados e associados àqueles já adquiridos pelo sujeito que, por meio dos processos de “objetivação” e “ancoragem”, os denomina e classifica, a fim de torná-los familiar (SÁ, 1995).

Quanto à estrutura das representações Moscovici (2013) as estratifica em três dimensões essenciais: “informação”, “campo representacional” e “atitude” ou como coloca Sá (1996) dimensão cognitiva, imagética e atitudinal. A “informação” se refere aos conhecimentos relacionados por um grupo a um objeto social; “o campo representacional” vai ao encontro da ideia de imagem, de modelo social que corresponde aos aspectos percebidos do objeto; e a

“atitude” equivale à orientação favorável ou desfavorável do indivíduo em relação ao objeto.

Abric (2001), por seu turno, sistematiza as finalidades que as representações assumem no meio social. O autor atribui quatro funções essenciais às representações sociais: “Funções de saber”, segundo a qual as representações permitem compreender e explicar a realidade; “Funções identitárias”, situam os indivíduos e os grupos no campo social possibilitando a elaboração de uma identidade social e pessoal; “Funções de orientação”, elas norteiam os comportamentos e as práticas sociais e; “Funções justificatórias”, permitem justificar as tomadas de posição e os comportamentos.

Dentre as funções das representações sociais destaca-se a relevância de seu papel no sentido de orientar condutas. Como explica Abric (2001), as representações prescrevem comportamentos e práticas sociais, definem o que é tolerável ou inaceitável em um dado contexto social, logo orientam comportamentos. Isso considerado, Sá (1996) alerta para a importância de analisar os comportamentos e práticas sociais em um estudo sobre as representações sociais, pois manifestam as representações que os indivíduos possuem do objeto.

Interessante observar que a Teoria das Representações Sociais contempla a dinamicidade do pensamento social. Ela sugere que a realidade é continuamente construída e significada pelo sujeito sócio cultural através dos processos formais e informais aos quais está exposto. O estranho, o novo e o inesperado se apresentam ao indivíduo a todo o momento o que resulta na transformação dos significados socialmente construídos (FARR, 1995).

As representações de feminino e masculino, por exemplo, foram constantemente transformadas ao longo dos séculos. Inicialmente, aceitou-se que as características sociais de homens e mulheres eram atribuídas a sua especificidade biológica (GOELLNER, 2007). Os estudos em Ciências Sociais<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ver Mead (1979), Thorne (1993).

que evidenciaram a diversidade de ambientes e subculturas e as diferentes formas de socialização, no entanto, abalaram profundamente este entendimento.

Os conflitos sociais e as lutas das mulheres, notadamente as ocorridas na segunda metade do século passado, lançaram a noção de que as especificidades anatômicas do corpo sexuado não determinavam possibilidades aos indivíduos e sim os discursos e representações proferidos acerca destas características. Esta nova perspectiva foi corroborada pela gradual visibilidade assumida pelas mulheres nos diversos contextos. Neste novo cenário, tornou-se insuficiente atribuir características e funções sociais, sob uma ótica estritamente biológica (LOURO, 2011).

Louro (2011) explica que diferentemente de sexo, o termo gênero expressa o deslocamento da questão que antes era discutida apenas no âmbito das Ciências Biológicas para o âmbito das Ciências Sociais, uma vez que, é no seio das relações engendradas socialmente que se constroem e se reproduzem os significados que orientam os sujeitos. Esta separação entre biológico e social surgiu com o movimento feminista que identificou que diferenças sexuais eram frequentemente reclamadas a justificar relações de hierarquização, dominação e desigualdades entre homens e mulheres. Argumentou-se que os corpos estavam submetidos à construção simbólica e imersos em significados produzidos o que não poderia ser desconsiderado.

Gênero passou, então, a representar uma construção social que reconhece a influência de contextos socioculturais sobre as características sexuais (SCOTT, 1995). Louro (2011) esclarece que o conceito se refere à forma como tais características são compreendidas e representadas. De modo contrário ao que se possa inferir, não nega o caráter biológico dos corpos, mas admite que a ele se atribua significados.

Entende-se o gênero, então, como um marco social constituinte da identidade do sujeito que pressupõe um conjunto de características e comportamentos socialmente produzidos classificados como masculinos e



femininos. Goellner (2007) enfatiza a importância da conceituação do termo gênero para a promoção de uma discussão que considere os processos sociais que atuam na construção do feminino e masculino confrontando a lógica presente no determinismo biológico. Assim, é sob o aporte teórico dos conceitos brevemente anunciados acima que nos lançamos à tarefa de compreender as representações de corpo feminino.

#### **4. CENÁRIOS E PERSONAGENS DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Os capítulos que se seguem serão dedicados à análise de representações sociais de crianças acerca de corpos femininos. Esta discussão será pautada em informações obtidas em trabalho de campo junto a crianças com idade entre 11 e 14 anos de uma escola pública de Brasília, por meio de grupos focais, desenhos, entrevistas semiestruturadas e observações de campo.

Como parte da análise das representações sociais sobre corpos femininos, realizou-se, inicialmente, uma incursão por práticas corporais vivenciadas pelas crianças participantes da pesquisa em aulas de Educação Física. Com o intuito de compreender o sentido objetivo e o sentido expressivo do fenômeno em questão, bem como os significados que o permeia, nos lançamos à análise do contexto escolar em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa considerando que nele vivenciam-se experiências peculiares. Analisamos práticas corporais cotidianas na Educação Física, admitindo que, como espaço social que atua sobre os corpos, produz representações.

O contexto da pesquisa e as relações nele engendradas assumem centralidade na produção de representações sociais, uma vez que, são nas práticas comuns, conversações, negociações diárias e nos meios de comunicação social que as representações são produzidas (MOSCOVICI, 2013). Inúmeros fatores incidem na produção de representações, como as mídias, as experiências cotidianas e os discursos institucionais, assim como, as relações estabelecidas na escola, no clube, no lar, etc. Nesta pesquisa, atentou-se para a particularidade das práticas desenvolvidas no contexto escolar.

A escola é o lugar onde se produz infância (GOMES, 2008) e destaca-se por sua relevância na construção de corpos e significados nesta fase da vida. No que se refere à especificidade do ambiente escolar, Louro (2011) alerta:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, loci das

diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e ao mesmo tempo, seus produtores (LOURO, 2011, p. 68).

A autora chama a atenção para a generificação e o empoderamento propiciado pelos discursos implícitos nas formas de tratamento; pelas palavras ditas e não ditas; pelo ocultamento; no mérito das adjetivações; nas concepções presentes em livros didáticos e; pelas diversas práticas escolares, entre elas, as práticas corporais.

Sendo assim, em “Os professores”, encontra-se descrição e análise dos professores que atuam diretamente com as crianças em aulas de Educação Física. Em “As aulas de Educação Física”, tem-se uma análise das aulas de Educação Física considerando os conteúdos e metodologias adotadas. Em “As crianças e as práticas corporais”, fizemos uma abordagem das relações estabelecidas entre as crianças e as práticas corporais vivenciadas na escola e em “Concepções pedagógicas e suas relações com corpos femininos”, encontra-se uma análise das concepções de corpo e Educação Física que permeiam as aulas observadas e suas implicações para o tratamento do corpo feminino.

#### **4.1. Os professores**

A incursão pelas aulas de Educação Física será iniciada pela evidenciação de um personagem central neste ambiente de ensino: o professor ou professora. Como anteriormente assinalado, o grupo de crianças pesquisado frequentava aulas de Educação Física em dois espaços: na própria escola pesquisada e no centro esportivo.

A escola pesquisada conta com um quadro docente constituído por dezessete professores, sendo cinco homens e doze mulheres que atuam no turno da manhã ou da tarde em várias disciplinas. Duas destas professoras lecionam a disciplina Educação Física, porém acompanhamos o trabalho de apenas uma

delas. A professora de Educação Física das crianças pesquisadas leciona a disciplina há dois anos na rede pública de ensino do Distrito Federal e é ainda jovem com seus vinte e cinco anos de idade. Loira, possui musculatura forte e definida, resultado da prática de musculação e voleibol, características que foram percebidas pelas crianças.

Eventualmente, a professora jogava tênis de mesa nas aulas de Educação Física, demonstrando habilidades desenvolvidas para a prática. Os alunos pareciam gostar de sua presença e tê-la como parceira de jogo. Além de ostentar um corpo com características muito próximas ao modelo ideal apontado por meninos e meninas em grupos focais e entrevistas, a professora compartilhava de suas práticas estabelecendo com eles certa cumplicidade. Desse modo, foi referida frequentemente pelas crianças no debate dos temas propostos.

No centro esportivo, por outro lado, havia aproximadamente doze professores de Educação Física que lecionavam diferentes modalidades esportivas. Ostentavam corpos em forma e alguns se destacavam pela musculatura proeminente e definida. De acordo com o observado em campo, não mantinham uma relação de proximidade com os alunos como verificado junto à professora da escola.

Entre os professores do centro esportivo, constatou-se basicamente dois tipos de atitudes em relação aos alunos. Primeiro, havia aqueles que, devido a sua experiência no treinamento desportivo, exigiam certo nível de disciplina, organização e prontidão dos alunos. Para estes professores, autoridade e disciplina pareceram elementos essenciais ao desenvolvimento satisfatório das aulas. Em conversas informais, muitos dos professores do centro esportivo afirmaram que estão ou estiveram ligados ao esporte de rendimento. Esses profissionais ocupam ou ocuparam cargos de técnicos, atletas, preparadores físico nesta ou em outras instituições, como clubes e faculdades, o que pareceu influenciar suas aulas.

Em contradição à rigidez e à disciplina adotadas por alguns educadores, estavam outro grupo de professores, que mantinham uma atitude mais flexível. Esses professores não utilizavam de autoridade sobre os alunos e também não se preocupavam em envolvê-los nas práticas. Eventualmente, arregimentava-os sob algum argumento burocrático como chamada ou advertência. Ministravam suas aulas aos alunos que se mostravam interessados enquanto aqueles que não manifestavam interesse ocupavam seu tempo assistindo as aulas da arquibancada, em rodas de conversa ou fazendo outras coisas.

Independente da relação estabelecida com os alunos, a maioria dos professores do centro esportivo demonstrava certo nível de compromisso com sua prática educativa. Evidenciou-se, pela estrutura das aulas, progressão das atividades e domínio dos conteúdos, que um planejamento embasava as aulas e que os professores estavam comprometidos, em maior ou menor medida, com o desenvolvimento motor dos alunos. Nas aulas observadas, evidenciou-se que a proposição de atividades visava um objetivo pedagógico, que de forma geral, era o desenvolvimento do gesto motor. Os educadores estavam envolvidos nas práticas orientando, advertindo e ensinando a respeito das diversas modalidades.

Em resumo, observamos que a professora da escola desenvolveu uma relação de maior afetividade com os alunos. Por outro lado, os professores do centro esportivo demonstravam trabalho pedagógico compromissado, mas o relacionamento com os alunos não recebia a mesma atenção.

O quadro verificado na escola coaduna com o que aponta Cordeiro (2007). Conforme aborda o autor, os estudos realizados com professores e professoras têm evidenciado dois modelos de exercício da docência. O primeiro se caracteriza por um forte cunho afetivo que, frequentemente, utiliza as relações de afeto estabelecidas em sala de aula para camuflar um trabalho pedagógico ineficiente. O segundo se caracteriza pela prevalência da competência técnica e do compromisso político dos professores em relação ao ensino.

Nesse cenário, Cordeiro (2007) faz referência a uma categoria de professores cuja prática educativa se caracteriza por forte compromisso político, competência técnica e pela consequente mobilização dessas dimensões em favor da promoção da aprendizagem. O autor traz o conceito de “desvelo” para evidenciar uma prática educativa diferenciada que considera as dimensões técnica e afetiva na relação professor/aluno. A ideia de “desvelo” se refere à dedicação do professor aos seus alunos como uma forte marca do exercício e da identidade profissional da docência. Nesses casos, a dedicação do professor parece ser percebida pelos discentes, o que favorece um tipo de interação bastante marcada por relações de afetividade e por um forte vínculo de compromisso pessoal.

Nessa mesma linha, Abreu (1995), em análise embasada em observações de campo, aponta que alunos e alunas valorizam professores que demonstram preocupação em ministrar vários tipos de atividades e buscam estratégias mais ricas de ensino. Assim, uma prática pedagógica compromissada e permeada pela afetividade pode promover uma relação pedagógica mais livre e democrática. No campo de pesquisa, as relações de afetividade pareceram promover maior influência sobre as crianças, talvez em decorrência de suas idades.

Essa discussão se mostra relevante quando considerado o papel central do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois se admite que, intencionalmente ou não, esses sujeitos exercem influência nas opiniões e representações dos alunos. Os desenhos e entrevista que seguem, refletem percepções de alunos acerca da figura do professor:



**Figura 1. Professor de Artes – Morena, 12 anos.**



**Figura 2. Professora de artes varrendo a sala de aula – Laura, 11 anos.**

Ent.: Tá, agora me fala sobre esse desenho aqui, ó!  
Laura: Esse desenho aí é a professora de artes.  
Ent.: Por que a professora de artes?  
Laura: Por que eu olhei pra ela e ela estava varrendo a sala.  
(risos)  
Ent.: Você gosta da professora de artes?  
Laura: Eu gosto, ela é bem extrovertida, ela é bem legal.  
Ent.: Ela faz teatro, essas coisas, né?  
Laura: Uhum.  
Ent.: Me fala outra coisa, qual a característica da professora que mais te chama a atenção?  
Laura: Ai... ah, o tanto que ela é extrovertida. Sabe, o tanto que ela brinca... Ela é muito extrovertida e muito legal com a gente.  
(Entrevista com Laura, 12 anos).

A figura do professor foi percebida pelas crianças e grafada nos desenhos que representam o professor e a professora de Artes da escola pesquisada. A relação destes sujeitos com os discentes também foi percebida como evidencia a entrevista que destaca a atitude positiva da professora em relação aos alunos.

Daolio (2011) coloca que professores exercem influencia significativa sobre as representações dos alunos, principalmente por meio de sua prática educativa. Como todo ser social, o professor possui grande possibilidade de operar simbolicamente em suas redes de sociabilidade, porém, em sua área de atuação profissional, essas possibilidades de ação se fazem expressivas. Isso se dá, em parte, por um reconhecimento consensual de que o professor domina ou pelo menos está mais próximo do saber e das melhores maneiras de torná-lo acessível. Admite-se implícita ou explicitamente uma autoridade pedagógica do professor (CORDEIRO, 2007).

No que concerne à professora de Educação Física, no entanto, observou-se que outro elemento se destacou em sua relação com as crianças pesquisadas.





**Figura 3. Professora de Educação Física - Valeska, 12 anos.**

Ent.: No segundo desenho você fez a professora de Educação Física, de acordo com o que você falou. Por que você escolheu desenhá-la?

Valeska: é... não ficou muito parecido, mas é ela. Porque é uma pessoa que eu admiro.

Ent.: Você se identifica com a professora de alguma forma?

Valeska: Sim, a forma como ela se cuida. Admiro isso nela e eu queria fazer isso igual.

Ent.: Você tem ideia de como ela se cuida?

Valeska: Ela é professora de Educação Física, né? Eu acho que ela tem um corpo escultural, muito perfeito [...] assim tem o corpo super definido, barriguinha saradinha, essas coisas...

(Entrevista com Valeska, 12 anos).

Enquanto as crianças jogavam sentei junto à professora e iniciei um diálogo, mais ou menos nesses termos:

Ent.: Professora, você acha que seu corpo influencia sua relação com os alunos? Você acha que isso interfere em alguma coisa?

Professora: Sinceramente? Eu acho que sim. Eu percebo que tenho muito mais o respeito dos alunos do que a maioria dos professores aqui.

(Relatório de campo, 26/08/2013).

Durante o período do trabalho, de campo constatamos a presença do “respeito” mencionado pela professora de Educação Física da escola pesquisada, no entanto, observou-se também um sentimento de identificação e admiração por parte dos alunos que pode ser evidenciado em entrevistas e grupos focais. Interessante observar que, na constituição da relação entre professora de Educação Física e alunos, o elemento corporal emergiu como componente significativo. O corpo e as práticas adotadas pela professora assumem alguma representatividade de modo que pareceram exercer influências sobre os alunos e, em alguns casos, sobre suas representações de corpo.

Segundo, Daolio (2011) o corpo, o movimento e as práticas corporais do professor de Educação Física são também produtos culturais e possuem uma representatividade junto aos alunos. Le Breton (2011) aponta para a centralidade do corpo nas relações sociais ao afirmar que dele nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva. Pelo corpo, o sujeito atua no meio social, expressa sentidos e significados através dos gestos, comunica por meio da palavra, incorpora a cultura e manifesta seus desejos, ideias e se posiciona acerca dos fatos.

Assim, o professor manifesta suas atribuições, expressa sua prática no ambiente escolar e constrói relações com os alunos por meio do elemento corporal. O corpo possibilita ao educador se fazer presente no meio social, ao objetivar suas concepções e expressá-las a outros. Por meio do corpo, o professor é percebido. Nesse sentido, Daolio (2001) explica que o professor de Educação Física não apenas concretiza sua prática no corpo, como também interfere nas concepções e representações corporais dos alunos por meio de discursos e práticas que trazem sentido a experiência corporal.

Sá (1996) inclui o professor no rol de profissionais que desempenham importante papel na formação daquelas representações que se originam dos saberes reificados. Como elemento central do processo educativo, o professor se

mostra notório formador de opinião, logo, atua na formação de representações sociais.

## **4.2. As aulas de Educação Física**

No período do trabalho de campo, o tênis de mesa constituiu o principal conteúdo das aulas de Educação Física realizadas na escola pesquisada. Jogos de tabuleiro e jogos com cartas eram opções para aqueles que não queriam participar desta prática. Em todas as aulas, meninos e meninas se lançavam a prática do tênis de mesa ou “ping pong” como eles costumavam chamar e não havia previsão para a inserção de outros temas na disciplina.

Desse modo, as aulas seguiam uma estrutura semelhante, sem variação nos conteúdos ou nas estratégias metodológicas. O fragmento do relatório de campo a seguir remonta uma aula de Educação Física realizada na escola.

Logo após a chamada, a professora liberou os alunos que se apressaram em ir para o pátio central. Hoje os meninos do sexto ano chegaram apenas na metade da aula o que fez com que os alunos do sétimo ano se organizassem da seguinte maneira:

Mesa 1 – Sete meninos com habilidades que se destacavam dos demais alunos jogavam nesta mesa. O jogo estava bem acirrado.

Mesa 2 - Três meninos e uma menina. Jogo em nível intermediário.

Mesa 3 - Apenas meninas jogavam.

Mesa 4 – Quatro meninos jogando.

As mesas de um a três são mesas oficiais e a última mesa é improvisada. Grande parte da turma estava envolvida na atividade, mas hoje houve maior evasão se comparado a outros dias. Um grupo de seis meninas sentou-se ao chão em um lugar específico do pátio para jogar uno.

Com a chegada da turma de sexto ano as coisas mudaram um pouco. As meninas que estavam na mesa três se misturaram ao grupo da mesa dois preponderando a partir de então o sexo feminino. Formou-se uma fila com aqueles que queriam jogar. A mesa um não foi alterada. Eles inclusive começaram a organizar um campeonato anotando em uma folha pontuação, chaves e etc.

Três meninas ficaram dentro da sala. Alguns meninos deixaram o jogo e foram sentar perto das meninas. Nenhuma menina se destacou no que se refere à habilidade. Percebo que de forma geral elas também se envolvem na atividade, não com um nível de competitividade de

alguns meninos, mas também se interessam. Algumas são muito quietas e de forma geral não gostam de jogar, ficam na sala, fazem outras coisas.

(Relatório de campo de 14/05/2013).

Inicialmente, as aulas de Educação Física realizadas na escola aconteciam no pátio central. Transcorrido algum tempo em campo, passou-se a realizar rodízio deste espaço de maneira que em uma semana o grupo de crianças pesquisadas tinha aula de Educação Física no pátio central e na outra a aula acontecia em sala. Mesmo com o rodízio, o tênis de mesa constituía a principal atividade das aulas, mas somou-se a ela aulas teóricas que problematizavam o corpo, padrões de beleza e alimentação; dinâmicas grupais e brincadeiras, e; exibição de filmes.

Os alunos se lançavam a livre prática do tênis de mesa durante os quarenta minutos destinados às aulas de Educação Física. Distribuía-se nas quatro mesas localizadas no pátio central de acordo com o nível de habilidade. Nesta organização não houve interferência da professora e os alunos se agruparam por afinidades. Uma das mesas de “ping pong” era ocupada por um grupo específico de aproximadamente oito meninos que se dedicavam a uma prática organizada nos moldes de competição, com equipes, chaves, placar e pontuação. Nas outras mesas os demais meninos e meninas se dividiam e se organizavam em filas.

Os meninos, de forma geral, demonstravam habilidades apuradas e estavam sempre dispostos a jogar. Envolviam-se em maior ou menor grau com a prática, mas estavam sempre participando. Na mesa onde se reunia o grupo de meninos mais competitivos, o clima era mais tenso e os pontos contados um a um. Ouviam-se risadas e comemorações entre eles quando alguém perdia uma boa jogada ou ganhava um ponto a muito custo. Esses meninos demonstravam habilidades motoras apuradas e conseqüentemente levavam a prática a um nível mais alto. Com tamanha competitividade, frequentemente surgiam conflitos entre os alunos e nesses casos a professora era chamada a intervir. À exceção do

grupo fixo, havia certa rotatividade dos meninos que jogavam nesta mesa, mas não observamos, durante o trabalho de campo, a participação de uma menina nesses jogos, à exceção da professora.

Nas mesas onde as meninas jogavam predominante ou exclusivamente, o clima era mais ameno, menos rígido, mais permissivo. Mesmo que envolvidas com o tênis de mesa as meninas se dedicavam também a outras práticas: conversas, fofocas, brincadeiras. Os meninos que quisessem poderiam participar desde que se adequassem as condições: “não pode cortar!” ou não haveria jogo. Três ou quatro meninos jogavam com as meninas e adaptavam-se as suas regras. As filas que se formavam nessas mesas eram maiores e, diferentemente do observado no grupinho reservado de meninos, não havia rigor no cumprimento das regras ou na contagem dos pontos.

Não se pense, no entanto, que não havia envolvimento das meninas com a prática ou que entre elas não havia competição. De modo contrário, estavam bastante envolvidas no jogo, porém, a interação se dava de forma diferenciada e os fortuitos conflitos que surgiam eram resolvidos, em sua maioria, entre elas. Algumas, eventualmente, preferiam não participar do tênis de mesa e sentavam-se em grupos nos bancos distribuídos no pátio, jogavam uno, jogos de tabuleiro ou ficavam mesmo na sala.

As aulas de Educação Física na escola pareceram se configurar aos alunos como um tempo livre em que se fazia a oportunidade de conversar, jogar tênis de mesa, prática bastante apreciada pelos discentes, ou outros jogos. Não havia obrigatoriedade de participação na atividade ou uma proposta educativa que envolvesse professora e alunos.

Por outro lado, enquanto na escola o tênis de mesa constituía o principal conteúdo das aulas de Educação Física, no centro esportivo os alunos experimentavam diversas práticas corporais e esportivas. Essas práticas eram ofertadas individualmente nas seguintes modalidades: natação, futsal, atletismo, jogos recreativos, ginástica artística, vôlei, desenvolvimento motor, handebol e

musculação. Cada aluno participava de duas modalidades distintas por semestre. As turmas eram constituídas por alunos de ambos os sexos, à exceção da musculação, em que frequentavam apenas meninos. As turmas da escola não se mantinham as mesmas no centro esportivo e alunos de várias turmas constituíam o grupo de alunos de uma modalidade.

As aulas no centro esportivo aconteciam em períodos de quarenta minutos e seguiam estrutura metodológica semelhante nas diversas modalidades. O trecho a seguir remonta uma das aulas de handebol:

O professor iniciou a aula pedindo que os alunos corressem em volta da quadra para aquecer. Depois se passou a um exercício com saltito visando à tripla passada do handebol e finalmente ao jogo. A turma foi dividida em três times: dois de meninos e um de meninas. Enquanto um time de meninos jogava contra um time de meninas o terceiro aguardava a sua vez. O professor arbitrou o jogo aproveitando os erros dos alunos para ensinar-lhes os movimentos corretos e as regras oficiais. As meninas ganharam dos meninos e um dos times saiu, cedendo lugar ao time que estava aguardando.  
(Relatório de campo, 26/08/2013).

De forma geral, esta era a configuração das aulas no centro esportivo: realizava-se a chamada, exercícios parciais ou isolados visando o aprendizado do gesto técnico e jogo. Observamos a presença de vários elementos típicos do treinamento desportivo como estafetas, filas, escolha de times, repetição do movimento. As atividades e organização das aulas se davam no sentido de aquisição e desenvolvimento do gesto motor.

Ainda no centro esportivo, observou-se também aulas que empregavam outra estrutura, como expressa o fragmento do relatório de campo a seguir:

A professora reuniu as alunas, fez a chamada e separou quatro meninas que deveriam escolher os times. O tema desta aula foi futebol. Apenas jogo. As que não queriam jogar ou que estavam de atestado logo se encostaram à grade. Enquanto os dois primeiros times jogavam dois times ficavam de fora aguardando sua vez. Depois de um tempo, notei que havia uma roda grande de meninas conversando muito envolvidas onde estavam inclusive uma professora da escola e uma monitora e logo me aproximei para saber do que

estavam falando. Ao me aproximar percebi que elas estavam bastante envolvidas em conversas paralelas e em grupo. A aula terminou, as meninas pegaram suas coisas e foram para o ônibus.  
(Relatório de campo, 09/09/13).

Dois professores do centro esportivo frequentemente deixavam os alunos livres para a prática do esporte e se limitavam a arbitrar o jogo e manter a disciplina no local. Durante o trabalho de campo, não foram presenciadas aulas em que esses professores conduzissem de outra forma as atividades. Importante ressaltar que esta não era uma prática adotada pela maioria dos professores do centro esportivo, mas que se fez presente entre alguns deles.

Assim, as crianças pesquisadas tinham acesso a aulas de Educação Física em dois momentos bastante distintos: na própria escola que contava com poucos materiais e recursos onde o conteúdo das aulas se resumia, basicamente, ao tênis de mesa e a prática era livre e; no centro esportivo, com possibilidades ampliadas, onde os alunos experimentavam diversas práticas corporais em aulas orientadas por uma metodologia que prioriza a técnica.

Segundo o Coletivo de autores (2012), a Educação Física é a disciplina escolar que tematiza as práticas corporais. Porém, elas se tornam vazias como conteúdos escolares se praticadas livremente e sem uma abordagem pedagógica. Nesses contornos podem servir para reproduzir, no interior da escola, valores de toda natureza que circulam na sociedade. Do mesmo modo, eleger uma única prática como conteúdo exclusivo das aulas de Educação Física, representa uma redução da experiência corporal dos alunos mediante a amplitude do acervo de práticas corporais.

Nota-se que na Educação Física realizada na escola pesquisada e no centro esportivo, os conteúdos eram abordados apenas em uma dimensão procedimental ou o “saber fazer”. Segundo Darido (2001), essa tendência encontrada na prática de professores de ambas as instituições é uma característica histórica da Educação Física escolar. Nesta área, não se fez uma tradição que contemple a abordagem dos conteúdos em uma dimensão

conceitual ou atitudinal, logo os professores não trabalham com conhecimentos acadêmicos referentes às práticas corporais. Segundo a autora, isso se deve, em parte, porque a discussão sobre os conteúdos e suas abordagens no âmbito escolar é recente no campo da Educação Física e há alguma dificuldade em selecionar conteúdos relevantes.

Privilegiar exclusivamente a abordagem procedimental das práticas corporais na escola implica negligenciar as possibilidades de debater e problematizar questões que excedem o caráter motor e que se fazem evidentes na vivência corporal, como as questões referentes ao gênero. As diversas práticas corporais, como elementos da cultura, compõem os conteúdos da Educação Física escolar e para que sejam tematizadas na escola elas precisam ser tratadas sob uma perspectiva pedagógica.

Nesse sentido, Darido (2001) aponta que:

[...] o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (DARIDO, 2001, p. 20).

Nesta perspectiva, a Educação Física deve se ater tanto as dimensões atitudinal e conceitual dos conteúdos, quanto a procedimental. Isso porque como disciplina escolar precisa extrapolar o ensino da técnica, movimentos, habilidades básicas ou capacidades físicas e se preocupar em introduzir o aluno na cultura corporal formando-o para usufruir dos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas (DARIDO, 2001).

Uma perspectiva unicamente procedimental dos conteúdos tende a incidir na escolha de métodos e estratégias de ensino que visam, muitas vezes, apenas o



desempenho. O fragmento do relatório de campo, a seguir, expressa uma da estratégia comum aos professores do centro esportivo:

Os estudantes foram para a aula do segundo tempo na quadra externa próxima à arquibancada da piscina onde as meninas iriam fazer a aula, separadas dos meninos. Como cheguei um pouco depois do horário na última aula e esta já havia iniciado, não ouvi a explicação da professora sobre a separação da turma. Então perguntei a Laura a respeito e ela disse que na aula anterior a professora explicou que as meninas fariam aula separada dos meninos nos “esportes que poderiam machucar”. A professora reuniu as alunas, fez a chamada e chamou quatro meninas para escolher os times. O tema desta aula era futebol, apenas jogo. As alunas que não queriam jogar, que aguardavam sua vez ou que estavam de atestado logo se encostaram à grade e começaram a conversar.  
(Relatório de campo, 09/09/2013).

As turmas em todas as modalidades, com exceção da musculação, eram mistas, constituídas de meninos e meninas. No entanto, na prática cotidiana os professores frequentemente separavam meninos de meninas no momento final da aula, ou seja, o jogo. Eventualmente, a distribuição ocorria ainda no início da aula.

Ao questionar diretamente um dos professores a respeito da distribuição dos estudantes por sexo ele afirmou que este procedimento era necessário em esportes com maior contato devido às diferenças corporais de meninos e meninas nesta faixa etária. Segundo este professor, as meninas são mais frágeis e delicadas se comparadas à força e competitividade dos meninos. Assim, ele preferia separar os alunos por sexo como forma de tornar a prática mais homogênea, acessível a todos e diminuir o risco de acidentes.

Nota-se que os professores manifestam em sua prática educativa e seus métodos de ensino representações de corpos femininos. Vê-se, por meio das falas e metodologias de ensino, que esses professores tratam corpos femininos como frágeis e delicados, quando comparados ao masculino de modo que meninos e meninas precisam estar separados.

Abreu (1995) argumenta que dividir alunos por sexo em aulas de Educação Física só faz sentido sob a perspectiva da *performance*. As metodologias de ensino que visam o aprendizado formal do desporto e suas regras oficiais coadunam com a necessidade de turmas mais homogêneas. A autora coloca que a prática da divisão da turma por sexo é embasada em argumentos como promover melhor fluência da aula, diminuir o tempo gasto com o surgimento de conflitos e divergências, e aumentar a rapidez na transmissão do conteúdo. Nesse ínterim, a distribuição dos alunos por sexo favorece a *performance* se comparada as aulas que privilegiam a vivência conjunta de meninos e meninas, pois quanto mais homogêneo for o grupo, maior o rendimento, o condicionamento e o desempenho esportivo.

Saraiva (2002), por seu turno, aponta que na Educação Física escolar, assim como no esporte e no lazer, a divisão dos alunos por sexo limita os processos educativos como os que poderiam levar as pessoas a se entenderem melhor, a resolverem problemas em conjunto e a serem solidárias em situações diversas. Ademais, separar meninos e meninas sob a justificativa de diferenças sexuais sugere o entendimento de que as particularidades corporais de meninos e meninas são determinantes e opostas e que não há convivência entre os diferentes. Estratégias metodológicas podem reafirmar distâncias e diferenças entre meninos e meninas, razão pela qual a prática educativa deve considerar e ser constantemente pensada à luz das questões de gênero.

A distribuição dos alunos por sexo não foi uma tendência encontrada em aulas de todas as modalidades do centro esportivo. Ela se fez notória nos esportes coletivos como o futsal, o handebol, o vôlei e os jogos recreativos. A ginástica e a natação, de outro modo, se distinguiam em vários aspectos das outras modalidades, entre os quais destacam-se o caráter lúdico acentuado e a participação conjunta de meninos e meninas.

Nestas modalidades verificava-se o caráter procedimental no tratamento dos conteúdos, logo a seleção e organização das atividades se davam com o

objetivo de atingir a aquisição de habilidades motoras. No entanto, observamos que meninos e meninas realizavam os mesmos exercícios propostos e até se integravam na realização destes experimentando conjuntamente o processo de aprendizado das práticas corporais. Havia uma tendência dos próprios alunos em se agruparem por sexo, mas esta tendência foi observada também em outros espaços como o recreio, o horário do lanche e a sala de aula.

Nas aulas das modalidades natação e ginástica, não havia distinções significativas entre meninos e meninas no que concernem as habilidades motoras. Eventualmente, uma criança, independente do sexo, se destacava em um ou outro exercício proposto pelo professor ou na prática corporal como um todo. Porém, a estrutura metodológica das aulas não favorecia o destaque de um ou outro gênero. Interessante observar as percepções das crianças acerca da aula de ginástica

Ent.: Se eu falasse: a partir de agora vai ser ginástica no centro esportivo para todos vocês, você acharia bom ou acharia ruim?

Marcelo: Na verdade eu acho bom porque eu tô fazendo ginastica né, eu achava que era chato, coisa de menina, mas descobri que é legal.

Ent.: Você achava que era coisa de menina?

Marcelo: É, achava que era chato essas coisas, mas tô achando muito legal.

(Entrevista com Marcelo, 12 anos).

Ent.: Então se eu chegasse na aula de educação física e falasse “galera hoje nossa aula vai ser aula de balé”, você ia fazer de boa?

Douglas: Ia, eu faço ginástica lá no centro esportivo.

Ent.: Ah, você faz ginástica, e o que você acha?

Douglas: É, pelo menos na aula que eu faço é legal, a professora é legal, tipo, ela é bastante legal. Ela, tipo assim, se não conseguir ela vai lá ensinar. Eu não queria fazer, mas é legal, eu gosto.

(Entrevista com Douglas, 12 anos).

Mesmo sem a competitividade presente nas modalidades coletivas, muitas crianças, inclusive meninos que são usualmente referenciados por demonstrar uma competitividade exacerbada, admitiram gostar das aulas. Em momento

algum eles fizeram referência ao fato de vivenciá-las juntamente com as meninas. Há de se considerar, nesta análise, que meninos e meninas não demonstravam domínio da modalidade e o caráter novo da prática para ambos os sexos pode ter favorecido a convivência conjunta e o compartilhamento da experiência. Entretanto, aulas mistas não implicam necessariamente em perda do interesse dos alunos.

Neíse Abreu (1995) relata que, em sua experiência como docente, observou que meninos e meninas que participam de atividades conjuntamente em aulas de Educação Física demonstram solidariedade entre si, preocupação com a violência sofrida por colegas de ambos os sexos e maior interação quando participam de atividades de lazer fora da escola. A autora acrescenta ainda que os alunos se desfazem dos preconceitos, na medida em que estes são questionados e problematizados pelos docentes e a interação socioesportiva se faz presente com ambos os sexos.

Prado e Ribeiro (2010) corroboram estas argumentações ao sugerirem métodos de abordagem de questões relacionadas ao gênero que privilegiam a vivência de práticas corporais diversas e a problematização junto aos alunos. Sob a perspectiva dos autores, a evidência de diferenças motoras entre os gêneros em aulas de Educação Física se mostra oportunidade de discussão acerca das construções históricas e sociais sobre corpos generificados, assim como a atuação das práticas corporais nesta generificação.

Entende-se que para isso, no entanto, as práticas corporais precisam ser consideradas, no âmbito da Educação Física escolar, como a expressão de uma manifestação que reflete valores e significados presentes em uma sociedade. Para além desse entendimento, é preciso considerar que essas práticas possibilitam o desenvolvimento do sujeito a partir do conjunto de experiências que se constroem no corpo, a partir do corpo e por meio do corpo (SILVA e DAMIANI, 2005).

Daolio (1995, p. 106), por seu turno, reconhece que os professores de Educação Física estão incumbidos de uma difícil tarefa: promover um ambiente pedagógico que “respeite as diferenças entre meninos e meninas, e ao mesmo tempo, propicie a todos os alunos as mesmas oportunidades de prática e desenvolvimento de suas capacidades motoras”. Desse modo, o autor traz para a discussão um elemento importante e que se faz expressivo no ambiente escolar: a construção cultural do corpo.

Tendo em isso em vista, há de se pensar sobre a resistência encontrada no âmbito da Educação Física, para a concretização de uma prática coeducativa e de uma abordagem dos conteúdos que inclua a dimensão procedimental, atitudinal e conceitual. Uma prática com estes contornos pode ir de encontro às representações de corpo e da própria área que dão suporte e orientam as práticas do professor de Educação Física. Pode representar um confronto com representações produzidas ao longo da vida e legitimadas por meio de experiências corporais. Por esta razão, a análise das representações dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem pode se mostrar significativa para a compreensão e ressignificação das práticas efetivadas no ambiente escolar.

### **4.3. As crianças e as práticas corporais**

Durante o período em campo, observamos que meninos e meninas do grupo estudado mantinham relação peculiar e diferenciada com as práticas realizadas nas aulas de Educação Física desenvolvidas na escola e no centro esportivo, mesmo compartilhando os mesmos espaços e as mesmas atividades. A maioria dos meninos se caracterizava por possuir habilidades motoras desenvolvidas, para grande parte das práticas, e sua participação tinha um forte traço de competição. As meninas, por seu turno, não possuíam habilidades

motoras desenvolvidas para as atividades requisitadas nas aulas e se caracterizavam pela flexibilidade no compromisso com a vitória.

A diferente orientação de sentido, no que concerne às práticas corporais, observadas entre as crianças pesquisadas pareceu afetar as relações entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física realizadas na escola e no centro esportivo.

Ent.: Agora me falem uma coisa, eu tenho percebido que... eu estou aqui há muito tempo, olhando vocês brincando tal e eu tenho percebido que vocês geralmente não jogam “ping pong” com as meninas, não todas. Se eu tiver errada me corrijam.

Breno: Elas não sabem jogar!

Jorgito: É!

Ent.: Eu já percebi que tem uma mesinha ali que ó tem uma mesinha li que é só....

Marcelo: Mas elas não deixam a gente jogar, as meninas, se a gente for lá, elas dizem que menino não pode que a gente é ...

Jorgito: Elas falam que a mesa é só delas.

William: É porque as meninas são ruins.

Ent.: As meninas são ruins? Não jogam bem?

Eles: É.

Ent.: Nenhuma?

William: Para jogar “ping pong” na mesa das meninas tem que jogar balãozinho, não pode dar corte isso aí.

Ent.: Aí não é bom jogar com elas? Mas nessa sala não tem nenhuma guria que joga bem?

Roberto: Não!

Ent.: E vocês tentam entrar na mesa das meninas?

Léo: Não.

(Grupo focal realizado com os meninos em 04/07/2013).

No segundo tempo, fui para o ginásio com as meninas. A proposta da aula era queimada. Antes do jogo, no entanto, a professora as reuniu em roda e falou sobre algo que me pareceu uma explicação sobre essa nova proposta de aula. O primeiro jogo foi com uma bola e o segundo com duas. Percebi que todas as meninas se interessaram por jogar, inclusive as que nunca demonstram interesse. Para minha surpresa, estas não apenas ocuparam espaço na quadra, mas jogaram ativamente! Apenas a Kate não jogou, pois está de atestado há semanas. Não sei se tem a ver com o fato de a professora ter falado que era obrigatório participar da atividade, mas todas participaram. A Gisele, que nunca participa das aulas, estava especialmente animada com o jogo participando de todas as jogadas e torcendo pelas colegas.

Ela gritava, sorria, conversava e caprichava nas boladas. Mesmo a Megan que declaradamente não gosta de “atividade física” se envolveu na brincadeira.

(Relatório de campo de 02/09/2013).

A turma foi separada em meninas e meninos sendo que e as primeiras jogaram queimada e os meninos jogaram futebol à exceção de dois que preferiram a primeira atividade. As meninas sempre se animam quando a atividade da aula é queimada. Observei isso nesta e na outra turma. Todas as meninas jogaram muito animadas e envolvidas na prática. A Lúcia não participou, no segundo tempo, da aula de handebol alegando uma doença ou qualquer coisa atestada por um laudo médico, mas não se absteve de jogar queimada com as colegas neste primeiro horário. Todos jogaram supervisionados pela professora de artes que em dado momento também entrou da brincadeira junto às meninas. Esta professora se envolve com os alunos e eu soube pela professora de Educação Física que eles a adoram! Ao término se encaminharam para a quadra onde o professor de handebol ministra as aulas. Morena participou ativamente da segunda aula, mas a Lúcia preferiu ficar sentada no alambrado, afirmando estar doente.

(Relatório de campo de 09/09/2013).

Segundo as falas dos meninos, estes preferem vivenciar práticas corporais sem a presença das meninas. Suas falas expressam desinteresse e descontentamento em compartilhar uma prática livre com as meninas, motivado pelas poucas habilidades motoras apresentadas por elas para a vivência nas atividades requisitadas. Do mesmo modo, os relatos de campo expressam a ideia de que as meninas se interessavam mais pelas práticas corporais que possuíam maior domínio e apreciavam a vivência destas práticas quando estavam entre elas. Essa ideia coaduna com algumas de suas falas:

Lola: Eu fui jogar futsal. Gente, e a pior, gente, eu não sei jogar bola, eu tenho medo daquela bola!

Kate: Eu também!

Lola: Eu caí! Eu fui inventar de segurar a bola eu tombei para frente.

Laura: Mas quando eu jogo futebol com meus primos quando eu... porque os meninos me colocam no gol, né, aí quando vem a bola eu abaixo porque eu tenho medo da bola.

Nana: Quem manda jogar? (risos)

Lola: Eu tenho medo da bola. Eu tenho medo de jogar com os meninos.

Laura: Aí eu desvio da bola. Uma vez meu primo quase me bateu porque eu deixei fazer o gol.

(Grupo focal realizado com as meninas em 27/06/2013).

As falas sugerem que as meninas possuem reservas em participar de determinadas práticas corporais junto aos meninos, principalmente aquelas que não possuem domínio. Isso explicaria o interesse em vivenciar práticas entre elas e a fluidez percebida nessas vivências.

Ao analisar as práticas esportivas sobre uma perspectiva de gênero, Saraiva (2005) aponta para uma peculiar apropriação feminina do esporte mesmo sendo ele uma prática que estabelece movimentos padronizados. Segundo a autora, no que concerne a prática dos esportes normatizados, a orientação de sentido dada pelos grupos femininos vai de encontro aos valores preconizados pelo esporte competitivo. Por outro lado, a prática masculina caracteriza um mundo de concorrência em que obter sucesso é o mais importante.

As características de um mundo esportivo mais feminino deixam-se reconhecer em outras concepções de esporte, de corpo, de coleguismo, do próprio contexto desportivo e do mundo de vida. Configuram um contexto onde é muito mais importante se entender em grupo, sentir simpatia pelo outro e demonstrá-lo (SARAIVA, 2005, p. 139).

Não se pode afirmar que esta premissa se aplica a todos os espaços, tampouco ao esporte rendimento. Pinheiro e colaboradores (2011), por exemplo, evidenciaram que atletas do gênero feminino de várias modalidades no âmbito não profissional, compartilham e corroboram por meio de suas práticas, a competitividade e a valorização da vitória, características associadas ao esporte moderno. Estas mulheres alimentam uma vertente competitiva do esporte submetendo-se inclusive, a inúmeros sacrifícios corporais. Segundo os pesquisadores, as atletas dedicam horas de seus dias ao treinamento para manter



e elevar o nível da competição esportiva dispondo seus corpos ao treinamento, à dor, à lesão e a "ética desportiva".

No âmbito escolar, Salvini e Myskiw (2009) analisaram a atuação de um grupo de alunas do Ensino Médio em aulas de Educação Física. Constataram que estas meninas utilizam as manipulações sobre o corpo (LE BRETON, 2003) e a vivência ativa nas práticas corporais para produzirem imagens de si que rompem com representações baseadas em valores e características como fragilidade e delicadeza. Desse modo, diferentemente de outros grupos de meninas, elas constroem uma relação com as práticas corporais baseada na força e na representatividade.

Tendo isso considerado, ainda sim podemos associar as considerações de Saraiva (2005) com a cultura percebida no grupo de crianças pesquisado. Na vivência das práticas realizadas nas aulas de Educação Física, apesar de não se absterem de certo caráter competitivo, essas meninas priorizavam atitudes semelhantes às atribuídas pela autora para grupos femininos: descontração, coleguismo, empatia. No entanto, não podemos afirmar que vivenciar as práticas corporais nesses moldes seja o único e exclusivo interesse dessas meninas.

Não obstante certa semelhança encontrada no grupo estudado, sobretudo junto às meninas, no que concerne a vivência de práticas corporais, não pretendemos afirmar uma homogeneidade mecânica e padronizada que impera sobre estes sujeitos, mesmo porque, existem inúmeras experiências e marcas sociais que fazem os sujeitos únicos. Entende-se, no entanto, que as similaridades observadas nos comportamentos de meninos e meninas referem-se a um conjunto de normas sociais e culturais que atuam sobre seus corpos.

Uma vez que se admite o corpo como elemento cultural, entende-se que existe uma construção social sobre ele. Daolio (1995) aponta para a especificidade de práticas sociais que atuam na construção de corpos femininos e masculinos. Na escola, a separação dos alunos em filas de meninos e meninas, a distinção das atividades, a divisão das cores, o modo de tratar as crianças; no

âmbito das práticas corporais, o jazz para as meninas e a luta para os meninos, o “saltinho” para elas e o tênis para eles são alguns exemplos de práticas sociais que favorecem a construção de corpos, distintivamente, femininos e masculinos.

Nesse sentido, Goellner (2007) coloca que a experiência corporal feminina caracterizada, muitas vezes, pela aventura contida, os espaços reclusos e privados, as limitações sobre o corpo e as exigências comportamentais faz com que meninas desenvolvam certo senso de fragilidade acerca de si. De outro modo, Daolio (1995) coloca que as experiências as quais estão sujeitos os meninos, desde a primeira infância, tendem a torna-los mais atirados fisicamente, a se arriscarem e ousarem mais. Essas experiências tornam a criança propícia ao desenvolvimento de habilidades motoras em acordo com os princípios esportivos e as práticas tematizadas em aulas de Educação Física.

As metodologias que visam exclusivamente o caráter motor, segundo Daolio (1995), podem desfavorecer a participação das meninas em práticas corporais levando-as inclusive a sua rejeição. O autor argumenta que as práticas que se têm verificado em aulas de Educação Física apenas colaboram para que meninas ampliem o senso de incapacidade que, eventualmente, demonstram frente aos esportes, como evidenciado anteriormente em falas das meninas.

Na escola pesquisada, constatou-se pelas falas e comportamentos das crianças, que as diferenças de habilidades motoras e o caráter assumido pelas práticas nas aulas de Educação Física orientaram meninos e meninas a lugares diferentes. Parece-nos que as práticas corporais realizadas na escola e no centro esportivo favoreciam o afastamento dos gêneros ao invés de gerar integração, bem como dificultavam a promoção de vivências conjuntas entre meninos e meninas.

#### 4.4. Concepções pedagógicas e suas relações com corpos femininos.

As aulas de Educação Física realizadas na escola e no centro esportivo refletiam práticas educativas diferentes. Na primeira, o conteúdo das aulas se resumia ao tênis de mesa e a prática deste esporte era livre, não mediada por uma intencionalidade pedagógica. No segundo, os alunos vivenciavam diversas práticas corporais em aulas orientadas por uma metodologia que prioriza a técnica. Não obstante a diferença, as estratégias adotadas por professores de ambas as instituições pareceram produzir ambientes que incitavam relações semelhantes com corpos femininos, como expressa as falas a seguir:

Ent.: Você costuma brincar com meninas? Ou não?

Jacob: Não.

Ent.: Mas se elas quisessem jogar bola com você.

Jacob: Ah, eu ia.

Ent.: Mesmo se ela não soubesse jogar?

Jacob: Não, aí é diferente.

Ent.: Você gosta de jogar com quem sabe jogar, não importa se é homem ou mulher, é isso?

Jacob: É.

(Entrevista com Jacob, 12 anos).

Ent.: E você gosta de jogar com meninos ou meninas?

Daniel: Com meninos.

Ent.: Por quê?

Daniel: Porque as meninas não sabem a regra, ficam perguntando toda hora, colocam a mão na bola, tem que ficar parando o jogo toda hora.

(Entrevista com Daniel, 13 anos).

Ent.: E vocês jogam juntos: meninos e meninas ou separados?

Mário: Juntos.

Ent.: E você gostaria de jogar separado?

Mário: Sim.

Ent.: Por quê?

Mário: Porque as meninas são muito lentas. Na aula de jogos recreativos tem basquete, em praticamente todas as aulas, aí tem que jogar com as meninas aí como elas tem a mão muito delicada a gente

joga a bola pra elas e quando bate na mão delas ou pega na unha elas começam a reclamar.

(Entrevista com Mário, 12 anos).

Eleger a aquisição de habilidades motoras como objetivo final das aulas de Educação Física, bem como a livre prática do esporte propiciou a valorização da competição e dos alunos que apresentavam maior desenvolvimento motor. Para os objetivos, conteúdos e métodos que se utilizavam nas aulas de Educação Física realizadas na escola e no centro esportivo os meninos, na maioria das vezes, se mostravam mais aptos.

Um ambiente pedagógico com estes contornos não favoreceu ambos os gêneros da mesma forma. Por um lado, as meninas não ostentavam domínio técnico e tático das modalidades em acordo com seu formato oficial. Em contraste, a maioria dos meninos possuíam conhecimentos e habilidades motoras suficientemente desenvolvidas para a prática nas aulas de Educação Física.

Desse modo, a vivência de práticas corporais escolares favoreceu a construção de um ambiente em que as meninas se mostravam mais delicadas, frágeis, menos competitivas e incapazes fisicamente por propiciar um espaço que valorizava o desempenho. Por não possuírem, devido a fatores não analisados, habilidades motoras desenvolvidas, as meninas pareciam frágeis e incapazes para a prática esportiva, se comparadas aos meninos. A adoção de métodos como separar os alunos por sexo no momento do jogo fortalecia esse entendimento.

Nota-se que a prática que se tem efetivado na escola e no centro esportivo, centrada na aquisição de habilidades motoras e que tem nos esportes o principal conteúdo, em muitos aspectos coaduna com os princípios que permearam a constituição da Educação Física como disciplina escolar. No Brasil, a inserção da Educação Física na escola foi permeada pela ação de instituições médicas e militares e em discursos baseados na higiene, saúde e eugenia. (SOARES, 2007).

Observou-se que a prática encontrada no campo de pesquisa guarda muitas marcas da história e das instituições que atuaram na consolidação da Educação Física como disciplina escolar. O trabalho de campo evidenciou relações entre professores e alunos baseadas em autoridade e disciplina; professores que assumem papel de técnicos esportivos; supremacia do esporte como conteúdo; desenvolvimento do gesto motor como objetivo da aula, e; métodos que visam o desempenho características que apesar de atuais refletem um legado.

Sob uma perspectiva de gênero, Saraiva (2005) argumenta que uma prática educativa com estes contornos tende a produzir a generificação das práticas corporais e esportivas e a priorizar métodos que incluem a separação de alunos por sexo resgatando dentro da escola um determinismo biológico sobre os corpos. Ao discutir o esporte realizado na escola, a autora defende que a prática esportiva como se tem efetivado no contexto escolar favorece um ambiente propício à distinção e a hierarquização de gênero. Isso porque há uma tradição social que possibilita aos meninos o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais exigidas no esporte, inclusive aquele praticado na escola, enquanto para as meninas essas oportunidades se fazem mais restritas. Soma-se a isso o cunho técnico no trato com as práticas corporais e esportivas que priorizam a homogeneidade e ausência de conflitos negligenciando questões sociais, como raça, gênero, classe social, entre outros (SARAIVA, 2005).

Daolio (1995) aprofunda a análise da questão de gênero em aulas de Educação Física ao afirmar que a ação do professor, devido principalmente a uma concepção biológica de corpo, está ainda vinculada a dicotomia criada culturalmente entre o masculino e o feminino. Nesse sentido, Louro (2011) discute a tendência à dicotomização presente em nossa sociedade. A autora argumenta que homens e mulheres têm sido produzidos em relações de dependência, porém como opostos. Em contraponto, questiona a lógica de se

pensar o feminino em oposição ao masculino, como se um estivesse ausente no outro, estabelecendo-se completa distinção entre eles.

A historiadora Joan Scott (1995) adverte sobre as armadilhas do uso constante da lógica feminino/masculino ao analisar as relações sociais. Alerta que a ótica polarizada sobre as relações estabelecidas entre feminino e masculino sugere que estes elementos apenas se relacionariam sobre a dialética da dominação/submissão. Além disso, pode sugerir que a apropriação do poder se dá exclusivamente pelo elemento masculino em sobreposição ao feminino o que, não necessariamente, confere com os fatos.

Embora tenha se observado nas aulas de Educação Física realizadas na escola e no centro esportivo uma prática educativa que não favoreceu a integração e a tendência a polarização manifestada por professores e alunos, não se observou entre as crianças do grupo pesquisado uma relação de dominação/submissão. De modo contrário, essa oposição pareceu servir de palco para um enfrentamento constante entre meninos e meninas.

Foucault (2011) advoga que o poder é algo dinâmico, descentralizado, instável e exercido em todas as direções. Não pode ser encarado como um elemento de dominação possuído por determinados indivíduos que submetem aqueles que não o possui. Nunca está situado, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. Nesta ótica, não há sujeito completamente investido de poder assim como não há sujeito totalmente desprovido dele, o que há, segundo Foucault, são relações de poder. Essa lógica vai de encontro a uma ideia tradicional de poder como algo estável, centralizado, unilateral. Pensar a relação entre os gêneros sob esta ótica afronta a ideia da relação dominação/submissão comumente associada a homens e mulheres.

As relações estabelecidas entre o grupo de meninos e meninas sugerem, como na perspectiva foucaultiana, que o poder é mais uma estratégia do que uma apropriação ou privilégio (FOUCAULT, 2011). Em uma análise parcial, que considera apenas o sexo, observamos que em alguns espaços os meninos se

afirmavam, mas em outros por meio de negociações e diálogos as meninas estabeleciam liderança.

No entanto, as aulas de Educação Física observadas indicam que uma polarização entre feminino e masculino pautada em uma concepção predominantemente biológica do corpo orienta as ações dos professores. Segundo suas falas e comportamentos, eles entendem as principais características do corpo feminino e masculino como inerentes ao sexo, de modo que a explicação para as diferenças de habilidade e capacidades corporais entre os alunos, notadamente as percebidas entre os gêneros, reside na natureza dos corpos. A forma com que os corpos eram classificados corrobora uma concepção inatista e a existência de corpos naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes, assim como corpos naturalmente mais fracos e menos capazes.

Ao analisar a prática educativa de professores de Educação Física sob o respaldo da antropologia, Daolio (2011, p. 88) chegou a seguinte conclusão:

Pensando o corpo como exclusivamente biológico, os professores entendem-no como natural, como se fosse anterior à cultura e, portanto, o mesmo em todo e qualquer lugar. Em decorrência dessa suposição, eles negam que os alunos chegam à escola possuindo técnicas corporais, que, por isso mesmo, devem ser-lhes ensinadas. Entretanto, sabemos que toda técnica é cultural, porque fruto de aprendizagem específica de uma determinada sociedade, num determinado momento histórico.

As considerações de Daolio (2011) parecem contemplar o panorama em nosso campo de pesquisa. Do modo como foi encontrado em seu estudo, estes professores parecem desconhecer ou não considerar as influências socioculturais que eventualmente geram diferenças corporais. Desconsiderar o caráter cultural das práticas corporais, no entanto, pode levar o educador a uma prática restritiva e determinista, por atribuir à biologia do corpo características construídas no âmbito sociocultural.

O que precisa ser considerado é que as orientações para as práticas e as diferenças motoras apresentadas por meninas e meninos não são dadas,

exclusivamente por fatores biológicos. Como coloca Mauss (1974) as técnicas corporais, e aqui se incluem aquelas utilizadas nos esportes e poder-se-ia dizer os próprios esportes, são construídas em uma dada sociedade e momento histórico. Mesmo os atos fisiológicos estão imbuídos em uma série de atos montados no indivíduo não apenas por ele mesmo, mas por toda a sua educação e pela sociedade da qual faz parte.

Assim, entende-se que as meninas pesquisadas não são naturalmente propícias a uma relação mais flexível e os meninos a uma relação mais competitiva nas práticas corporais e esportivas realizadas na escola e fora dela. Do mesmo modo, a maioria dos meninos não demonstra maior arsenal de habilidades e capacidades motoras, se comparado às meninas, por conta da natureza de seus corpos, como indicaram as falas e ações de professores e alunos. Vários espaços sociais, entre os quais, a casa, a família e a escola atuam em prol da construção de características específicas para meninos e meninas desde a tenra infância, em acordo com referenciais de gênero. Essas referências são objetivadas no corpo e preveem práticas corporais distintas para o masculino e o feminino.

Nesse sentido, Daolio (2011) coloca que o corpo precisa ser entendido na escola, como uma construção cultural que carrega valores sociais e não apenas uma determinação biológica. Há de se reconhecer um patrimônio biológico que apresenta diferenças entre homens e mulheres, no entanto, há uma contínua transformação no uso social desses corpos que precisa ser considerada.

Desse modo, necessário se faz refletir sobre a validade da adoção de práticas educativas orientadas por uma concepção de corpo que atribui, unicamente, à natureza a origem das diferenças corporais e comportamentais entre meninos e meninas. Isso porque a prática educativa e as concepções dos professores tende a criar um ambiente de ensino que propicia a emergência de determinados discursos e ações em relação à corpos femininos. Apesar de ser um equívoco atribuir, exclusivamente, a Educação Física a produção das



diferenças motoras e a especificidade de práticas corporais que ali se manifestam não se pode negligenciá-la como um espaço propício a produção de características e representações de gênero.

## 5. CORPOS FEMININOS: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS.

O estudo das representações sociais se faz relevante para a educação na medida em que dá visibilidade a uma categoria de conhecimento construído no âmbito individual e coletivo e que interfere no modo do indivíduo ser, viver e se posicionar (MOSCOVICI, 2013). Como explica Jodelet (2001), as representações sociais referem-se a um conhecimento prático que liga um conceito a um objeto. Considerando a problemática de gênero que circunda a Educação Física escolar, necessário se faz que se compreendam as representações associadas ao corpo da mulher e o universo de significados que permeia a prática de professores e alunos. Desse modo, espera-se que um pouco mais de entendimento seja lançado sobre ações e intenções dos sujeitos que protagonizam o processo educativo (DAOLIO, 1995).

Tendo isso em vista, esta investigação, que visa às representações sociais de um grupo de crianças de uma escola pública de Brasília, adentra o universo de conhecimentos que dão sentido a materialidade corpórea das mulheres. No capítulo anterior, a análise se deu sobre as condições em que se dão as representações sociais. Assim, analisou-se a particularidade do contexto Educação Física escolar, em que o grupo de sujeitos está inserido evidenciando práticas que atuam na formação de representações.

Nesta seção, será identificado e analisado o conteúdo das representações sociais manifestadas pelas crianças pesquisadas. Serão explorados os significados atribuídos ao corpo da mulher e suas relações com atitudes, ações e comportamentos dos sujeitos.

Desse modo, o capítulo foi organizado em dois subtítulos, segundo informações produzidas em campo. Em *As mulheres – Corpos sensíveis e delicados*, apresenta-se uma análise das representações de corpo feminino expressas pelas crianças. Em *As Marias e as... Marias Macho!*, a análise acerca

das representações de corpo feminino é deslocada para o campo das práticas corporais.

### **5.1. As mulheres - Corpos delicados e sensíveis**

Os grupos focais, entrevistas individuais e desenhos, técnicas elencadas para abordar o corpo feminino junto às crianças pesquisadas, suscitaram a discussão de uma grande amplitude de temas. Dentre eles destacaram-se aspectos psicológicos, comportamentais, relacionais e papéis sociais ligados às mulheres. Para esta análise consideramos, em alguma medida, todos os aspectos mencionados, mas nos detivemos especialmente às abordagens, consensuais ou não, sobre o corpo.

No intuito de identificar as representações solicitamos a meninos e meninas que listassem as características que julgavam pertencer às mulheres. “Fofas e carinhosas” foram características apontadas pelas meninas e muitas delas assumiram possuir essas particularidades. Os fragmentos a seguir remetem a uma característica apontada por meninos e meninas:

Lola: Eu acho que homem é mais forte que a maioria das mulheres, tanto mentalmente quanto... é... sempre quando acontece alguma coisa é bom você conversar com um homem, né, que não chora, que você vê assim uma força. Mulher é mais sensível.

Ent.: Ah... mulher é mais sensível. Mais alguém, alguém acha isso também?

Laura: Eu acho que mulher é mais sensível, mas tem aquele menino que chora.

(Grupo focal realizado com as meninas em 27-06-2013).

Ent.: Ok. Então me diga uma coisa. Então vocês acham que as meninas aguentam, pode falar numa boa, aguentam ir para a briga corpo a corpo? Aguenta ou não aguenta?

Eles: Não!

Léo: Se a gente for brigar com elas...

Marcelo: Algumas!

Roberto: Nenhuma, velho, nenhuma!

Ent.: Ele acha que algumas e você acha que nenhuma.

Breno: Não, nenhuma.  
Jorgito: Não, nenhuma!  
Mário: Nenhuma!  
(grupo focal realizado com meninos em 04-07-2013).

Os meninos, e algumas meninas, apontaram “fragilidade”, principalmente quando comparado ao masculino. Esta característica foi salientada pelos meninos que afirmaram: “homens são mais fortes que mulheres”, admitindo raras exceções entre elas. Apenas um menino não compartilhou da opinião dos colegas. Não houve consenso por parte das meninas na discussão coletiva em relação a este ponto, mas frequentemente se referiam ao masculino para indicar força física e eventualmente psicológica. Nas entrevistas individuais, no entanto, elas mencionaram certa “sensibilidade do corpo feminino”.

O fragmento do grupo focal, a seguir expressa outra característica listada.

Laura: Eu acho que ela tem que se vestir formalmente. Eu acho que ela tem que cuidar da sua imagem, cuidar do seu corpo porque corpo não é uma coisa para ficar se mostrando. Você não precisa ficar mostrando seu corpo.

Nana: É porque tem umas mulheres que veste saia e fica de perna aberta, veste saia e vai abaixar aí a saia abaixa e mostra tudo.

Laura: Ela tem que ser delicada. Ela tem que saber como ela vai sentar, como ela vai chegar num lugar, ela tem que...

Nana: Ela tem que manter o respeito!

Ent.: Ela tem que manter o respeito?

Laura: É! Por ela.

(Grupo focal realizado com as meninas em 27-06-2013).

“Delicadeza” e “sensibilidade” foram frequentemente mencionadas como atributos femininos por ambos os sexos. Movimentos leves e contidos caracterizariam a “delicadeza” apontada em diversos momentos do discurso individual e em grupo. Curiosamente, essa característica foi também percebida pelas meninas como condição decorrente das práticas femininas que podem exigir e modelar suas expressões, entre elas a vestimenta (roupa justa e curta), o salto alto, etc. Assim, já existe, mesmo que de forma não sistematizada, uma

compreensão de que as técnicas, acessórios e práticas referentes ao corpo interferem em suas possibilidades e expressão corporal.

A característica “cuidadosa” designando preocupação e atenção para consigo e com os outros foi apontada entre eles. Meninos e meninas apontaram “beleza”, “ vaidade” e a “preocupação com a aparência” como características ligadas prioritariamente a mulher, apesar de admitirem que tais características também façam parte, em menor medida, do perfil masculino. Da perspectiva estética, meninos e meninas parecem idealizar um modelo corporal que possui características semelhantes: magro, esbelto e com formas bem definidas. Os meninos salientaram a importância de formas feminis avolumadas, tais quais os seios, os quadris e os glúteos, para a constituição de um corpo feminino belo e atraente.

Quando tematizadas, em ambos os grupos focais, imagens de mulheres que apresentavam diferentes tipos corporais (em anexo), as crianças afirmaram:

Ent.: E sobre a modelo?

Clara: Muito bonita.

Naoni: Muito magra.

Nana: O sonho da Gisele.

Ent.: O sonho da Gisele é?

Valeska: Professora, quando ela está reta parece que tem anorexia.

Gisele: Mas modelo tem que ser alta e magra.

Ent.: Mas vem cá, não é um corpo bonito, não?

Elas: É!

Nana: Não.

Ent.: É feminino?

Elas: É!

Ent.: Quero saber o que vocês acham dessa imagem (mulher grávida).

Kate: alegre.

Nana: Frágil.

Ent.: Frágil?

Lola: Eu acho que ela está frágil.

Suzana: É a imagem mais bonita.

Nana: Toda grávida é frágil.

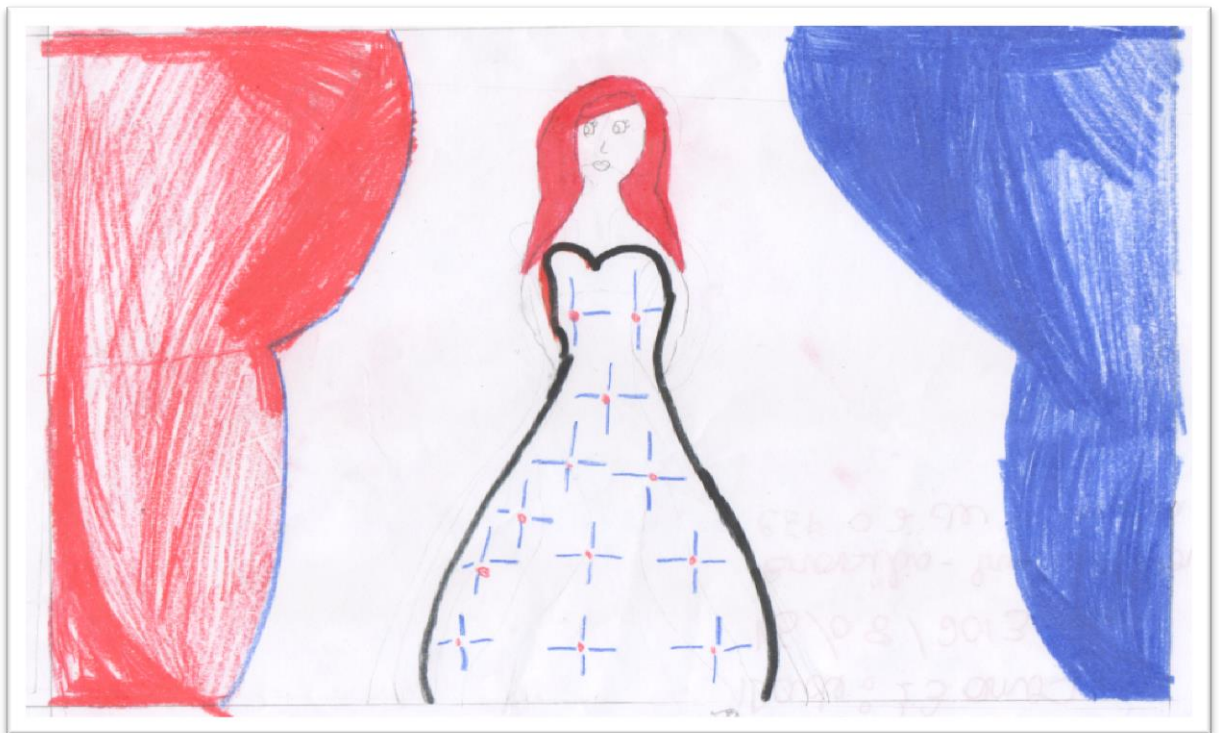
Ent.: É feminina?

Elas: É!

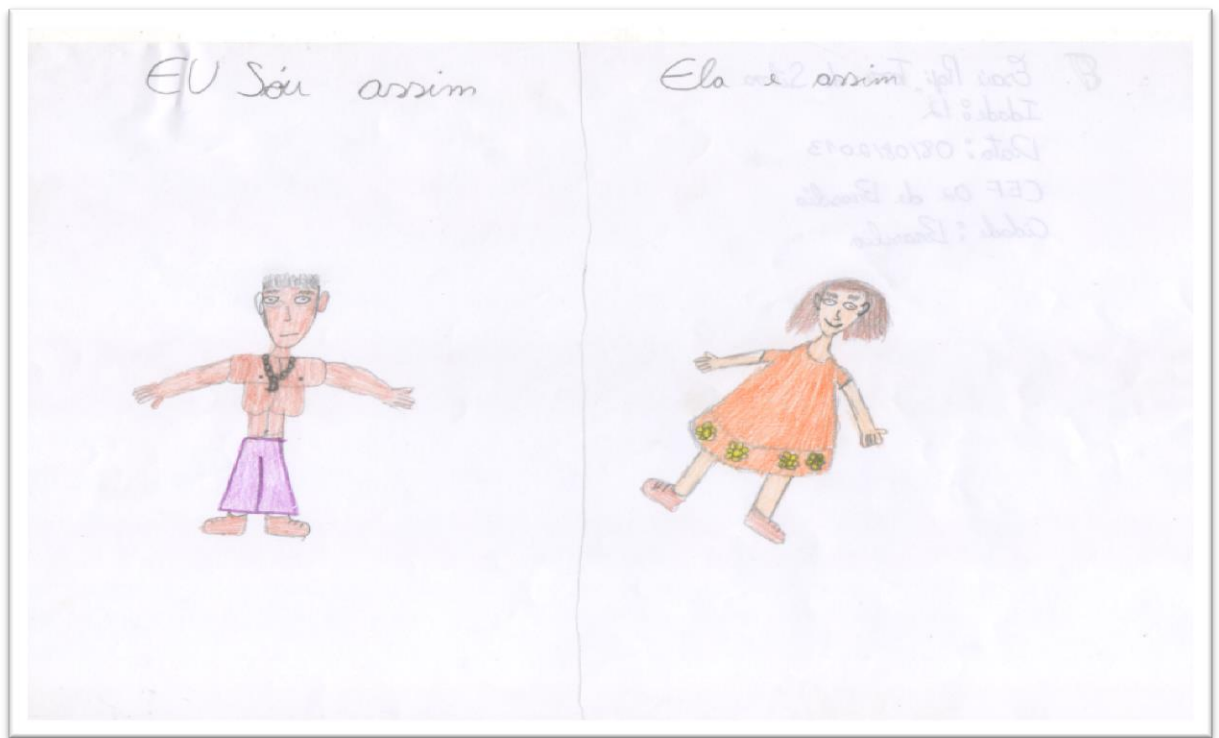
(Grupo focal realizado com as meninas em 27-06-2013).

As crianças identificaram, em algumas das imagens, características elencadas como femininas. Beleza, delicadeza gestual e fragilidade foram características utilizadas para designar os corpos apresentados nas imagens da bailarina, da mulher grávida e da modelo. Essas qualidades se mostraram essenciais à caracterização do corpo feminino, segundo as representações das crianças, de modo que, os corpos mencionados foram classificados, sem ambiguidade ou dúvida, como femininos.

As características que constituem as representações das crianças acerca dos corpos femininos foram também evidenciadas nos desenhos:



**Figura 4. Desenho "A mulher que eu pensei" - Noiva experimentando seu vestido - Lola, 13 anos.**



**Figura 5. Desenho "Eu sou assim, ela é assim" - Jacob, 12 anos.**

No primeiro desenho vê-se uma mulher experimentando seu vestido de noiva. Em entrevista, a autora do desenho manifestou seu desejo por casar e a importância e alegria deste momento na vida da mulher. Afirmou também que este é um dos momentos que mais evidencia a beleza feminina. No segundo desenho, vê-se a menina com vestido e flores, ao contrário do menino que foi grafado com musculatura forte e saliente.

Desenhos que evidenciavam a feminilidade da mulher e que estabeleciam um contraste com a masculinidade dos homens foram comuns entre as crianças. A maioria mostrava mulheres bailarinas, cantoras, atrizes, dançarinas, mães, donas de casa, colegas e professoras em cenários com flores, jardins e parques ou no lar, em festas ou fazendo compras. Apenas três desenhos destoavam deste padrão e serão mostrados mais adiante.

Observou-se que as representações acerca do corpo feminino se manifestaram entre as meninas:

No que concerne ao vestuário, as meninas utilizam tênis, sapatilhas coloridas (melissa), jeans, camisa da escola, alguns adereços de cabelo, “coisas rosas”, enfim, nada demais apenas as ditas “coisas de meninas”. Nenhuma delas se apresenta de outra forma nesta turma. (Relatório de campo, 14/05/2013).

A Laura diz que se acha bonita e que mantém alguns cuidados para manter sua aparência. Percebo que ela toma algumas preocupações estéticas como fazer as unhas – ela quase sempre as pinta de vermelho –, usar acessórios no cabelo além de outras coisas que inclusive ela mesma citou.

(Relatório de campo, 20/08/2013).

Ao observar as crianças em suas vivências cotidianas, constatou-se que as características femininas elencadas por elas se materializam nos corpos das meninas. A feminilidade, como apontada por elas, se faz imediatamente perceptível em seus corpos. Neste grupo de crianças não havia meninas que se aproximassem das características apontadas pela turma, como masculinas. Os cortes de cabelo, as roupas, os sapatos; as formas de falar, de se comportar, de compor suas gestualidades, de agrupamento; o uso de acessórios; as práticas de embelezamento e; as práticas esportivas e corporais que declararam preferir e frequentar não permitiu dúvidas sobre o gênero ao qual pertencem. Consideradas as particularidades, as meninas compartilhavam um conjunto de características corporais que as categorizavam, sem ambiguidade, como meninas. O mesmo foi verificado junto aos meninos à exceção de um.

As representações de corpos femininos apresentadas pelas crianças orientaram a percepção das meninas em relação ao próprio corpo:

Ent.: Você gosta do seu corpo?

Gisele: É... não sei.

Ent.: Tem alguma parte do seu corpo que você gosta muito?

Gisele: O cabelo!

Ent.: Tem alguma parte que você mudaria?

Gisele: O bumbum!

Ent.: Por quê!?

Gisele: É pequeno!

(Entrevista com Gisele, 13 anos).

Ent.: Qual a parte do seu corpo que você mais gosta?



Megan: Minha bunda!  
Ent.: Por quê? (risos)  
Megan: Ela é grande, ela é bonita. É redonda.  
Ent.: Tem alguma parte do seu corpo que você mudaria?  
Megan: Meu bucho.  
Ent.: Por quê?  
Megan: Porque eu não gosto, sou gordinha.  
(Entrevista com Megan, 13 anos)

Ser bela pareceu fundamental as meninas do grupo pesquisado. A característica “beleza” elencada pelo grupo como característica dos corpos femininos se mostrou representativa entre elas. Aquelas que não se afirmaram bonitas manifestaram o interesse em sê-lo. Elas expressaram preocupação com a promoção da beleza segundo referenciais de corpo e algumas se mostraram insatisfeitas por não estarem de acordo, em algum aspecto, ao referencial de corpo feminino belo que constituía suas representações.

Esta representação de corpo feminino pareceu orientar também comportamentos:

Ent.: O que você faz pra se arrumar, pra ir aos lugares? O que você faz pra ficar de um jeito que você acha bonito, pra ser uma “patricinha”?

Gisele: Escovo o cabelo, faço maquiagem, visto short jeans, sapatilha, combino as roupas...

Ah, você faz combinações... Tem algum lugar onde você se referencie pra fazer essas combinações? Você vê na rua, na tv ou procura em alguma revista?

Gisele: Eu procuro em revistas!

E o cabelo?

Gisele: O cabelo sempre liso, nunca cacheado!

Seu cabelo é cacheado?

Gisele: É!

Sério!? Eu não sabia.

Gisele: Sério, ninguém da escola sabe. Eu nunca vim com meu cabelo cacheado. Só uma vez que eu disse ter passado um pote de creme inteiro, mas foi natural mesmo.

(Entrevista com Gisele, 13 anos)

Ent.: Como você faz pra se cuidar?

Valeska: Pra cuidar do meu rosto eu não como muito chocolate, evito gordura... Pra não dar espinha, né? Apesar de eu ter

algumas, mas é por causa do ciclo menstrual. Eu comia muito chocolate. Mas aí eu parei de comer porque tenho indícios de diabetes, porque minha mãe teve na minha gravidez e também porque eu era obesa. Então eu sou super cuidadosa com meu corpo, com minha alimentação. (...) É assim que eu cuido, né? Do meu corpo... Eu cuido da minha alimentação.

Ent.: Você gosta de cuidar do seu corpo, acha que é importante cuidar do corpo, ter um corpo bem cuidado?

Valeska: É importante. Não só pelo que as pessoas vão achar, mas pela minha saúde também. Se eu comesse muito hambúrguer, aquelas coisas gordurosas, batatinha frita, refrigerante o dia todo, se fosse muito pro Mac Donalds, pro Subway, até que o Subway não é muito “carboidrato”, não passaria nem na porta. Mais porque eu tenho muita facilidade em engordar.

(Entrevista com Valeska, 13 anos).

Ent.:E tem alguma coisa que você gostaria muito de fazer?

Gisele:Musculação!

Ent.:Musculação? Por quê?

Gisele:Pra ganhar corpo.

Ent.:Você acha que não tem corpo?

Gisele:É, os meninos botam a gente muito pra baixo.

Ent.:Os meninos da sala?

Gisele: É. Eles falam que nós somos magrelas, secas...

(Entrevista com Gisele, 13 anos).

Independente do maior ou menor compromisso com a construção da beleza constatou-se que diversas das práticas cotidianas das meninas participantes do estudo são orientadas no sentido de construir uma imagem feminina e bela. Os dois primeiros fragmentos acima revelam que as meninas também adotam práticas alimentares, de apresentação e rituais diários para alcançar os padrões estéticos almejados. O último relato demonstra que o interesse da Gisele pela musculação é motivado pelo desejo de enquadrar seu corpo em um protótipo corporal feminino hegemônico, que como evidenciado em entrevistas e grupos focais, é compartilhado por meninos e meninas. Assim, os comportamentos e práticas das meninas pesquisadas, têm sido orientados também por representações de feminino.

Duas meninas que manifestaram maior insatisfação com seus corpos, como expresso em entrevistas anteriores, relataram:

Ent.: E se eu disser que a aula é de *MMA*?  
Megan: Aí é outra coisa... Tem menina que não gosta, tipo eu. Eu não quero fazer aquilo. Vai que quebra minha unha!?! Aí eu vou ficar: “Ai, quebrou! Ai, não acredito!”  
Ent.: Você acha ruim quando a unha quebra?  
Megan: É claro, aí vou ter que lixar todas porque uma quebrou.  
(Entrevista com Megan, 13 anos)

Ent.:Que atividades físicas você não faria? Atividades que você não faria de jeito nenhum: esportes, lutas, dança...  
Gisele: Balé!  
Ent.:Você não faria balé? Por quê?  
Gisele:Ah, eu não acho bonito menina alta dançando balé.  
Ent.:Mais alguma coisa?  
Gisele:Natação!  
Ent.:Por quê não?  
Gisele:Porque ia molhar minha chapinha e eu ia ficar com o cabelo cacheado!  
(Entrevista com Gisele, 13 anos).

A preocupação com a aparência se mostrou mais expressiva para a Gisele e a Megan e pareceu influenciar suas atitudes em relação às vivências corporais situadas na escola. Elas declararam que evitariam a participação em determinadas práticas corporais, pois estas poderiam ameaçar suas práticas cotidianas de embelezamento.

Conforme evidenciado em observação de campo, essas meninas quase não participavam das atividades propostas no centro esportivo ficando à margem da quadra em conversa com outras colegas que também não participavam. Além disso, relataram que prestam maior importância e utilizam bastante tempo em práticas de promoção da aparência como escovar o cabelo, hidrata-lo, escolher a vestimenta, combiná-las, de forma a construir mais cuidadosamente suas imagens.

Observou-se, pelas falas e comportamentos das crianças, que o conjunto de características indicadas como femininas vão ao encontro de um perfil historicamente e culturalmente construído para e pelas mulheres. Nesse sentido, Ibañez explica que, grande parte do conhecimento utilizado para a elaboração de

uma representação provém do fundo cultural produzido e acumulado ao longo da história.

Esse fundo cultural comum circula através de toda sociedade sob a forma de crenças amplamente compartilhadas, de valores considerados como básicos e de referências históricas e culturais que conformam a memória coletiva e até a identidade da própria sociedade (apud SÁ, 1996, p. 39).

Recorremos, então, ao exame breve de alguns capítulos da história passada e presente no intuito de compreender como tais características constituíram as representações de corpo feminino. Importante ter em vista que, os contextos histórico, social, religioso, econômico e cultural que influenciaram os pensamentos dos indivíduos e das sociedades em diferentes momentos históricos se inscrevem nas representações de corpo que são hoje partilhadas. Como lembra Sant'Anna o corpo revela a história individual e coletiva e manifesta toda uma cultura.

Território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infindáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida. Verdadeiro arquivo vivo, inesgotável fonte de desassossego e de prazeres, o corpo de um indivíduo pode revelar diversos traços de sua subjetividade e de sua fisiologia, mas, ao mesmo tempo, escondê-los. (2006, p. 3).

Assim, este olhar histórico permite vislumbrar os mecanismos de produção de representações acerca do corpo feminino segundo a época e as demandas sociais e contextualizar a construção e o uso de determinadas práticas referentes a ele.

Goellner (2003) explica que a experiência da mulher como sujeito foi delimitada substancialmente pelos significados agregados à sua especificidade corpórea. Há alguns séculos se produz, por meio de vários discursos, uma feminilidade que prescreve aos corpos femininos características como

graciosidade, harmonia das formas, delicadeza, beleza e sensualidade. Esta feminilidade foi e ainda é construída nos discursos proferidos pelas mídias e instituições sociais (LOURO, 2011).

Engajadas nas políticas modernizadoras do início do século XX, receberam a função de educar, moralizar e formar filhos fortes e saudáveis disponibilizando seus corpos a um projeto maior de sociedade (GOELLNER, 2003; SOARES, 2007). Tornaram-se então “rainhas do lar” e foram encerradas em seu castelo doméstico. Circunscritas por muito tempo, em sua maioria, às tarefas da casa e à educação dos filhos assimilaram a cultura da maternidade, a função protetiva e o cuidado com os seus. As mulheres foram caracterizadas então pela responsabilidade e preocupação que prestam ao bem estar alheio ou nas palavras das crianças participantes deste estudo, cuidadosas consigo e com os outros.

Soma-se às atribuições da mulher o compromisso estético. A beleza se torna mais uma demanda e o corpo feminino se sujeita às exigências de cada momento histórico. A mulher passa a ser exortada à construção de sua beleza e boa aparência, o que sugere cuidados com o corpo. Primeiro os espartilhos, os penteados, as vestimentas robustas. Depois a necessidade de desenvolver conhecimentos estéticos e higiênicos, aderir ao exercício físico como instrumento de promoção da saúde, a dieta controlada e os demais procedimentos necessários para o alcance do belo (GOELLNER, 2003).

Sant’Anna (1995) explica que a associação entre feminilidade e beleza não é recente. A ideia de que beleza está para o feminino como força está para o masculino atravessa séculos e culturas. Segundo a autora, no seio desta permanência encontra-se um conjunto de técnicas e práticas de embelezamento para a produção do corpo belo, que vai desde os hábitos alimentares e adoção de exercícios físicos até a ingestão de medicamentos (SANT’ANNA, 1995).

A mídia, por sua vez, tem corroborado esta obrigação ao vincular em programas, revistas femininas e masculinas imagens de mulheres magras,

esbeltas, sem imperfeições, assim como fórmulas milagrosas que prometem o ajuste do corpo ao padrão estético hegemônico. Salvini e Myskiw (2008), em análise a uma revista feminina nacional de grande circulação, constataram que os conteúdos dos volumes analisados se restringem à dimensão multifuncional da mulher na sociedade (mãe, profissional e dona de casa) e a sua dimensão de auto percepção (saúde, beleza, inteligência, sexualidade). Ademais, a referida revista operacionaliza apenas a representação corporal dominante, por conseguinte as técnicas necessárias à conquista deste corpo.

Almeida (2009), em estudo realizado com 243 mulheres jovens do Distrito Federal a respeito das representações do corpo feminino, constatou que suas representações são permeadas por uma obrigação em alcançar um modelo de beleza feminina: “O que ainda é circular nas representações das mulheres em relação ao próprio corpo são a preocupação e a pressão do ter que ser bela, para se saber mulher”. As participantes apontaram que se sentem insatisfeitas e pressionadas a promover seus corpos e por isso adotam estratégias diárias de construção da beleza (ALMEIDA, 2009, p. 145).

Moscovici (2013) ressalta que as representações sociais se referem a uma modalidade de conhecimento que produz e determina comportamentos. A estreita ligação entre o feminino e o belo sugere práticas de embelezamento como uso de maquiagem, esmalte nas unhas, chapinha, cremes hidratantes, modeladores, loções corporais, exercícios físicos, usos de acessórios, entre outros. O interesse por determinadas práticas revelam a intenção de manipular o corpo de forma que atenda aos princípios do belo.

Em análise sobre o corpo, Goldenberg (2006) aponta que homens e mulheres vêm passando por um intenso processo de padronização estética a despeito da diversidade de corpos que se tem em um país marcado por intensa miscigenação, como o Brasil. Segundo a autora, no momento histórico presente o corpo belo corresponde a um padrão exato: jovem, magro, cabelos lisos e

musculatura definida que vai de encontro aos novos hábitos alimentares e estilo de vida.

Vale ressaltar que a imagem do corpo magro e em forma é associada também à ideia de saúde e bem estar. Incentiva-se a busca pela saúde física, emocional e psicológica por meio da promoção do corpo esbelto. A busca de tais padrões perpassa a adoção de práticas como exercícios físicos, dietas e até procedimentos cirúrgicos. Desse modo, o cumprimento das práticas de embelezamento e alimentação reflete capacidade, disciplina e sucesso e goza de aceitação social positiva (ALMEIDA, 2009).

Fischler (1995, p. 71) aponta que “uma das maiores características da nossa época é a sua lipofobia, sua obsessão pela magreza, sua rejeição quase maníaca á obesidade”. Segundo o autor, há grande comoção e esforço na busca do padrão estético compartilhado, de modo que, a obesidade não é tolerada. Pesam sobre o corpo gordo ou fora de forma estigmas sociais e este passa a ser visto como preguiçoso, relapso, sujo e feio. Agregam-se a ele doenças, patologias, insatisfação e infelicidade construindo uma imagem negativa associada ao insucesso.

No esforço de buscar compreender como se estabelecem os modelos corporais hegemônicos, toma-se emprestado o conceito de “imitação prestigiosa” de Marcel Mauss (1974). Segundo Mauss, os indivíduos tendem a seguir modelos bem sucedidos. Mediante a valorização e reconhecimento de algumas qualidades corporais em detrimento de outras, a cultura constrói seus corpos. Em nossa cultura, a intensa exposição de corpos magros e esbeltos pela mídia e suas associações à fama, dinheiro, popularismo sugere aos indivíduos modelos corporais bem sucedidos. Por meio da “imitação prestigiosa” tem-se escolhido modelos e comportamentos corporais que chamamos hegemônicos e, conforme evidenciamos, as crianças não estão livres desse processo.

No entanto, em meio ao grupo, constatamos também diálogos e negociações com essas representações acerca dos corpos femininos:

Ent.: Vaidosa. Meninas são vaidosas geralmente? É, pode ser também.

Aurora: É... eu acho assim que as meninas elas, como falaram elas são bem é... cuidadosas, são bem sensíveis e eu acho assim também, tirando por mim, eu acho que a maquiagem, como ela falou não é tudo porque a menina pode mostrar o que ela tem sem a maquiagem, sem aparecer.

(Grupo focal realizado com as meninas em 27-06-2013).

Segundo entrevistas e observações de campo, as meninas se mostraram cientes e aderem ao padrão estético e as práticas para produção de beleza, no entanto, eventualmente evidenciamos formas mais flexíveis de lidar com estas representações, como vimos na entrevista anterior.

As representações construídas acerca dos corpos femininos parecem não orientar da mesma forma comportamentos e atitudes. O apelo cultural e histórico à construção de uma imagem feminina bela pareceu exercer influências diferenciadas sobre as meninas, evidenciando o caráter individual das representações. Se existem aquelas que buscam se enquadrar no modelo estético e, para tanto, fazem uso das práticas e recursos disponíveis existem também aquelas que lidam com tais normas de forma mais flexível, as questiona e eventualmente as nega.

Há de se considerar que o modelo estético hegemônico tem um padrão de exigência que o torna quase inalcançável (ALMEIDA, 2009) e a grande parte do público feminino não dispõe de tempo e recursos financeiros para construí-lo. Goldenberg (2006, 2012) tem mostrado em seus estudos sobre o corpo nas cidades brasileiras que nos últimos anos este tem se tornado produto de maior interesse entre homens e mulheres. Decorre desse fato que o número de cirurgias plásticas tem crescido exponencialmente, assim como os distúrbios alimentares entre as jovens, nos quais bulimia e anorexia são os mais frequentes.



## 5.2. As “Marias” e as “Marias-macho”!

Ainda no intuito de identificar e analisar representações acerca de corpos femininos, buscamos relacionar estes corpos as práticas corporais. Silva *et al.* (2009) apontam que as práticas corporais, como manifestações culturais que são, refletem os valores e significados presentes em uma sociedade, bem como atuam em sua construção. Uma grande amplitude de fenômenos é designada práticas corporais, mas nesta análise nos ativemos, notadamente, àquelas de caráter individual ou coletivo vivenciadas pelas crianças por meio da escola.

Com este intuito, questionamos as crianças, nos grupos focais e entrevistas, sobre quais práticas as mulheres participam com mais frequência.

Laura: Acho que dança é uma coisa comum entre as meninas. Acho que todo mundo gosta de dançar, não gosta de dançar na escola, mas geralmente quando tem uma festa em família você dança.

Ent.: Ah, tá. Entendi.

Laura: Dança, balé e ginástica. Acho que ginástica tem muita menina que faz e balé também.

Ent.: Por quê?

Laura: Por que sim. E porque eu acho que é uma coisa mais delicada, feminina.

Megan: Falou tudo. Pronto.

(Grupo focal realizado com meninas em 27-06-2013).

Meninos e meninas mencionaram, primeiramente, práticas que não incluem contato demasiado ou maiores possibilidades de choques mecânicos: ioga “para acalmar os nervos”, caminhada e corrida “para manter a saúde” e vôlei. As atividades rítmicas e expressivas, entretanto, especialmente o balé e a ginástica, se destacaram entre as demais por terem sido imediatamente referenciadas por participantes de ambos os sexos. Os comentários das meninas a seguir acerca da imagem da bailarina coadunam com as opiniões dos meninos.

Kate: Bonitinho.

Lola: Ah, eu gosto de dançar balé então...

Ent.: O que vocês acham?

Suzana: Delicada.

Várias meninas concordaram.  
Kate: É bonitinha, professora.  
Clara: É delicado, é fofo...  
Laura: É mais feminino.  
Ent.: É mais feminino?  
Elas: É!  
Laís: Bem mais!  
Laura: Se comparar o balé e o futebol a grande maioria das meninas fazem balé e os meninos jogam futebol.  
(Grupo focal realizado com meninas em 27-06-2013).

As falas das crianças a respeito da bailarina, ao se discutir imagens de corpos femininos nos grupos focais reafirmam as práticas rítmicas e expressivas como práticas femininas. Além de mencionarem o balé como prática tipicamente feminina as meninas colocaram o futebol como prática masculina. Em entrevista, umas das meninas do grupo, que se destaca pelo envolvimento e participação nas práticas propostas tanto na escola como no centro esportivo, recorreu a “natureza” dos corpos para designar a especificidade das práticas femininas. Para ela a ginástica e o balé são práticas mais adequadas às mulheres porque elas possuem delicadeza e flexibilidade corporal, habilidades que, em seu ponto de vista, estaria ausente nos homens: “Tem alguns homens que conseguem fazer, mas geralmente são só mulheres.” As referidas práticas viriam então a se adequar a uma especificidade biológica do corpo feminino.

Para vislumbrar a presença das representações na prática cotidiana questionamos as crianças a respeito de suas vivências nas aulas de Educação Física e em outros espaços como a casa, a rua, clubes e sobre as práticas corporais que lhes constituem o interesse. A maioria das meninas respondeu de forma a corroborar a ideia expressa nas falas a seguir.

Ent.: E das atividades corporais que você faz na escola ou fora dela, quais você mais gosta de fazer?  
Clara: Ginástica!  
Ent.: Você faz ginástica lá no centro esportivo? E você gosta? Por quê?  
Clara: Aham, eu gosto! Ah, a gente mexe o corpo, conversa...  
Ent.: E qual você não gostaria de fazer de forma alguma?  
Clara: Futsal... Não gosto de jogar bola não!

Ent.: Por quê?

Clara: Ah, sei lá! Acho que futsal foi feito pra menino!  
(Entrevista com Maria Fernanda, 14 anos).

Ent.: Tem alguma (prática) que você não faria de jeito nenhum?

Laís: *MMA*.

Ent.: Só *MMA* ou outras também? Jiu-jitsu?

Laís: Também não.

Ent.: Por quê?

Laís: Tenho medo de me machucar.

Ent.: Sério? Mesmo se fosse ensinada a técnica e tal?

Laís: Mesmo assim, não.

(Entrevista com Laís, 13 anos).

Ent.: E tem alguma atividade física que você não gostaria de fazer de jeito nenhum? Luta, esporte, dança...?

Aurora: Luta eu não faria.

Ent.: Por quê?

Aurora: Ai, porque é muito agressivo.

Ent.: E tem alguma coisa que você gostaria de fazer?

Aurora: Sapateado. Comecei ano passado, mas não deu para terminar.

(Entrevista com Aurora, 13 anos).

Ent.: E tem algo que você não faria de jeito nenhum?

Kate: Judô.

Ent.: Só judô ou todas as lutas?

Kate: Judô e todas que deixam suado. Mas todas deixam suado, né? (risos) Mas judô tem aquele negócio de pegar na blusa, não gosto daquilo.

Ent.: Tem jiu-jitsu também, né?

Kate: É, também não faria! E tem futebol americano também! Aquele negócio é horrível. Fica segurando na coxa do outro: eu não! De jeito nenhum.

Ent.: E das atividades que você faz hoje, gosta de alguma?

Kate: Sei lá...

Ent.: De nenhuma?

Kate: Não. Eu fazia ginástica antigamente e gostava muito!

(Entrevista com Kate, 12 anos).

Ent.: E algo que você não faria nunca?

Lua: Taekwondo.

Ent.: Só taekwondo ou outras lutas que você falou também?

Lua: Algumas... só não sei quais. Caratê um pouquinho, mas jiu-jitsu e taekwondo não.

Ent.: Por que?

Lua: Ah, não sei só sei que eu não gosto.

Ent.: E alguma atividade física que você ache legal e que faria?  
Lua: Eu faria ginástica, tango... algo assim.  
Ent.: Você gosta de tango?  
Lua: Sim, acho diferente. Parece que um corpo te de se unir ao outro pra dançar conforme a música. Não sei, é diferente.  
Ent.: Você acha que é legal quem dança?  
Lua: Acho, apesar de só ter visto em filme. Aí fica meio difícil saber como é...  
(Entrevista com Lua, 12 anos)

A maioria das meninas afirmou que não gostaria de praticar esportes considerados “agressivos” e/ou “masculinos” como o futebol ou aqueles com maiores possibilidades de choques mecânicos. Perguntamos sobre o porquê e as respostas apontaram principalmente para o “medo de se machucar”. Em contrapartida, elas citaram as danças e a ginástica como práticas de interesse, seja porque tiveram experiências positivas na vivência dessas práticas ou porque tiveram acesso a elas por meio da mídia, como evidenciado nas entrevistas acima. A maioria dos meninos, por seu turno, afirmaram que não gostariam de participar de práticas de natureza rítmica sob o argumento de que “isso é coisa de mulher”.

Sobre a relação entre a natureza da prática e a participação das mulheres as crianças expressaram representações que seguem duas linhas de pensamento: a) há práticas que não são adequadas às mulheres e; b) todas as práticas são adequadas a homens e mulheres. A fala a seguir expressa opinião referente à primeira linha de pensamento:

Roberto: Acho que menina não deveria fazer boxe. Acho que é um esporte mais para homens violentos. Acho que não é um esporte assim muito adequado pra elas.  
Ent.: Mas você pensa isso sobre o boxe, sobre todas ou sobre algumas lutas?  
Roberto: Só algumas lutas.  
Ent.: Não é adequado por quê?  
Roberto: Acho que é uma coisa pra homem é uma coisa mais violenta e a mulher é mais delicada para essas coisas, aí acho que pra ela não vale.  
(Entrevista com Roberto, 13 anos).

O fragmento acima expressa a fala de uma das crianças que se destacou por demonstrar uma opinião rígida a respeito das práticas referentes a homens e mulheres. Segundo suas representações, várias lutas e o futebol não se adequam à condição feminina o que as torna práticas impróprias para as mulheres.

A maioria do grupo expressou opiniões no sentido de que há práticas que não são adequadas às mulheres enquanto apenas três afirmaram que todas as práticas são adequadas a homens e mulheres. Para a maioria certas práticas condizem com o corpo feminino enquanto existem outras que se adequam melhor ao masculino. As lutas e o futebol foram classificados como masculinos e a presença feminina nessas práticas não foi bem vista. As práticas rítmicas, por outro lado, foram colocadas pelo grupo como território feminino. Desse modo, a presença feminina em esportes de “natureza masculina” suscitou preocupações por parte das crianças:

Clara: Tem muitas que fazem musculação também.

Laura: Eu acho assim, bonito a mulher que malha. Eu acho bonito a mulher malhada. Agora aquela que fica com muito músculo...

Nana: Eu também! Eu também!

Laura: Que fica muito com corpo de menino eu acho feio. Eu não acho que fica uma coisa tão feminina, né?

Clara: Aquela barriga assim de tanquinho.

Laura: Aqueles músculos grandão que a mulher chega anda assim.

(Grupo focal realizado com meninas em 27-06-2013).

Ent.: E quanto às atividades físicas? Tem alguma que você acha estranho que mulher faça?

Bia: É, tem umas que pode fazer, mas não pode abusar muito. A natação, se abusar muito fica muito largão aqui (o ombro). Fica parecendo corpo de homem e luta também.

(Entrevista com Bia, 11 anos).

Apontamentos desta natureza foram especialmente observados nos grupos focais, com ambos os sexos, quando tematizou-se as imagens de corpos femininos. Sobre a imagem da Marta as crianças declararam:

Kate: Parece um homem!  
Ent.: Vocês conhecem?  
Elas: Sim! A Marta!  
Bruna.: Marta. Jogadora de futebol.  
Ent.: A primeira imagem lá. Vai primeira lá, a Marta o que que vocês acham?  
Samanta: Ahh, acho que ela está parecendo um homem, professora.  
Ent.: Você acha que ela está parecendo um homem?  
Samanta: Tá sim.  
Larissa: Ah, também não.  
Ent.: Mas menina não joga futebol também?  
Elas: Jogam.  
Nana: Jogam, mas é raramente.  
Laura: A Ana joga futebol muito melhor do que muito menino.  
(Grupo focal realizado com meninas em 27-06-2013).

Breno: Eu acho feio!  
Léo: Mais ou menos.  
Jorgito: Eu não gosto.  
Ent: Do que?  
Jorgito: Dessas mulheres jogando futebol.  
Diogo: Eu gosto!  
Breno: Mulher machão!  
Ent: Por quê?  
Jorgito: A mulher fica muito machão!  
Breno: Parece homem.  
(Grupo focal realizado com meninos em 04-07-2013).

Foram destacadas as vestes e a expressão corporal da jogadora, que segundo os participantes estariam em desacordo com o feminino. A habilidade da atleta e o seu “bom futebol” foram reconhecidos e até apreciados pelas crianças. No entanto, mesmo com tamanha notoriedade as opiniões a respeito da presença da mulher nesta prática ficaram divididas entre aqueles que concordam e aqueles que não concordam. Interessante notar que a discussão seguiu em torno da feminilidade da jogadora e em momento algum houve levantamentos a respeito da inabilidade feminina.

Sobre a imagem da lutadora de *MMA* as crianças também manifestaram suas opiniões:

Samanta: Horrível.

Megan: Não.  
Ent.: Sabem o que é isso?  
Nana: Boxe.  
Valeska: Eeeee! Eu já fiz.  
Lola: Eu não gosto.  
Laís: Ahh, eu não acho bonito, eu não acho...  
Ent.: É coisa de menina ou não é?  
Nana: Isso aí é... como fala? Unisex!  
Ent: Então mulher pode lutar boxe de boa?  
Laura: Claro.  
(Grupo focal realizado com meninas em 27-06-2013).

Embora a prática tenha sido considerada por eles como masculina, na imagem a lutadora não pareceu masculinizada o que gerou algum conflito. Entre as meninas houve maior flexibilidade, pois muitas delas já haviam frequentado algumas lutas. Algumas se animaram com a possibilidade de aprender a lutar. No entanto, a mudança nas formas e na expressão corporal foi também abordada por elas e tratada com insatisfação. Entre os meninos, não houve tanta aprovação e a alteração corporal foi o primeiro ponto abordado e no qual eles se detiveram por mais tempo: “Tem mulher que fica feia quando fica muito forte”. Sobre a imagem concluiu-se em ambos os grupos que o problema não estava na prática e sim no modo como ela poderia “masculinizar” o copo feminino.

Sobre a imagem da fisiculturista Larissa Cunha as crianças disseram:

Léo: Eita poxa!  
Léo: Tira! Tira!  
Breno: Eco, doido!  
Léo: Tira, tira!  
William: Tira, meu irmão!  
Ent.: O que vocês estão vendo?  
Jorgito: Uma traveção!  
(Grupo focal realizado com meninos em 04-07-2013).

O corpo potencializado da atleta causou estranhamento em meninos e meninas. Em ambos os grupos, as primeiras reações foram negativas: “horível!”, “uma traveção!”, “tira essa foto, professora”. Mesmo a atleta apresentando vestimentas femininas, recursos estéticos como a maquiagem,

unhas pintadas e bem tratadas e acessórios femininos como brincos e *piercing*, os grupos não identificaram neste corpo traços de feminilidade. Do contrário, relacionaram sua imagem a de um indivíduo transexual, ou seja, aquele que possui uma identidade de gênero oposta ao seu sexo sugerindo que este era um corpo masculino que se transveste como feminino.

As imagens da jogadora de futebol Marta, da lutadora de *MMA* Duda Yanovic e da fisiculturista Larissa Cunha suscitaram falas que expressam estranhamento a determinados corpos femininos. As mudanças que práticas corporais, como as lutas, o futebol, esportes de força pura entre outras podem promover no corpo e na apresentação feminina foi uma questão abordada pelas crianças de ambos os sexos, mas, especialmente, pelas meninas. Segundo o grupo, uma das principais razões pela qual essas práticas não se adequariam às mulheres é que podem resultar em musculatura saliente e promover no corpo um conjunto de mudanças categorizadas por elas como masculinas. Tal adaptação corporal se mostrou um efeito indesejado para mulheres.

Interessante observar que além das mudanças físicas provocadas na massa corpórea as crianças apontaram também para a variação na expressão corporal ou na forma como o corpo se manifesta no meio social. A fala, os modos de se locomover, de se apresentar, a gestualidade que normalmente sofrem influências das práticas e dos novos contornos musculares foram também apontados pelo grupo como passíveis de “masculinização”. Evidenciou-se o fato mais expressivamente ao tratar da jogadora Marta, que não ostenta uma transformação muscular acentuada como as outras atletas, mas que para as crianças se vestia e se locomovia tipicamente como um homem.

“Corpos sensíveis e delicados”, “coisa de menino”, “coisa de menina” e “esportes agressivos” foram termos chave encontrado nas falas da maioria das crianças. Embora tais discursos tenham sido proferidos por sujeitos das novas gerações eles não são inéditos, do contrário, foram ouvidos em um passado recente e articulados por instituições de grande impacto social. Representações



de mulher como frágil, delicada e não apta a práticas de natureza “violenta” foram construídas no Brasil ainda no século XIX e sedimentadas no século seguinte.

Ao olhar mais uma vez para o passado, constata-se que a inserção da mulher em modalidades como o futebol e as lutas, legitimadas no Brasil por meio da prática masculina, foi atravessada por críticas, restrições, crises e polêmicas. As primeiras práticas esportivas permitidas ao público feminino foram estabelecidas em um período marcado pela modernização do país em que prevaleciam concepções eugenistas e higienistas de corpo. Nesse contexto, às mulheres foi permitido vivenciar práticas consideradas adequadas a sua suposta natureza frágil, de forma a fortalecer seus corpos para o desempenho de sua missão social: gerar filhos fortes e saudáveis, cidadãos aptos a defender a nação (SOARES, 2007; GOELLNER, 2003). Assim, os esportes de contato (lutas, *rugby*, polo aquático) e aqueles considerados masculinos (futebol, halterofilismo, polo, basebol) não foram inseridos no hall de práticas permitidas às mulheres (GOELLNER, 2005).

O Regulamento nº 7 da Educação Física, ou o “Método Francês”, instituído no cenário nacional em 1934, propôs uma Educação Física específica para as mulheres adequada às suas supostas determinações biológicas. Segundo este documento, no período da infância, até os sete anos, onde não se perceberiam diferenças sexuais relevantes, os indivíduos deveriam receber o mesmo tratamento físico. No início da puberdade, no entanto, deveria haver uma distinção na educação do corpo uma vez que os rapazes instintivamente procuram atividades musculares intensas, enquanto as mulheres tornam-se, ao contrário, mais calmas e reservadas. A isso se somariam os fatores biológicos oriundos do período da adolescência tais como menstruação, gravidez e aleitamento que causariam um desgaste físico natural do corpo, determinando o resguardo de meninas e mulheres a atividades físicas mais intensas (REGULAMENTO nº 7, 1934).

De forma semelhante, o extinto Conselho Nacional dos Desportos, órgão responsável pela regulação e regulamentação de todos os esportes e suas respectivas federações e confederações no Brasil, por determinação legal, baixou em 1965, instruções às entidades desportivas proibindo as mulheres a prática de desportos “incompatíveis com sua natureza” que só seriam revogadas recentemente, no ano de 1979 (CASTELLANI FILHO, 2010).

Interessante observar que a naturalização de características corporais evidenciada nos referidos documentos foi uma tendência encontrada na fala das crianças, principalmente entre os meninos. Dá-se a entender que as crianças pesquisadas compreendem delicadeza e fragilidade como características biológicas do corpo feminino assim como seus professores de Educação Física.

Soares (2007) explica que a Educação Física se legitimou como área do conhecimento por meio de articulações com as instituições médicas e militares, apoiando-se em uma abordagem positivista da ciência. Nessa perspectiva, o corpo se restringiu aos seus processos orgânicos e fisiológicos o que incorreu na naturalização de inúmeros aspectos construídos socialmente. Sob esta veste a educação do corpo penetrou o espaço escolar assim como a TV, o lar, a rua.

Não obstante, as rupturas e reflexões engendradas, principalmente na década de 1980, parece que a lógica do corpo predominantemente biológico ainda resiste nas representações dessas crianças. Do mesmo modo, os processos e discursos que agregaram valor ao corpo feminino em séculos anteriores parecem exceder a história passada e se relacionar com representações na contemporaneidade.

Isso ficou evidente ao problematizarmos as imagens nos grupos focais. A bailarina, a modelo e a mulher grávida foram caracterizadas pelas crianças como belas, sensíveis e delicadas e classificadas, sem ambiguidade, como femininas. Por outro lado, a lutadora de *MMA*, a jogadora de futebol e a fisiculturista foram imediatamente categorizadas como masculinas de modo que as representações dessas crianças não parecem comportar a pluralidade de corpos femininos.

Musculatura proeminente, força física e psicológica e habilidades motoras desenvolvidas foram qualidades agregadas pelas crianças ao elemento masculino o que suscitou estranhamento a expressão dessas características em corpos de mulheres e as levou a negar a feminilidade a estas atletas.

Sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais intenta-se compreender o estranhamento das crianças aos corpos ostentados por estas mulheres. Moscovici (2013) explica por meio dos processos de objetivação e ancoragem que ao se deparar com um novo objeto ou informação o sujeito os relaciona com aqueles já adquiridos por ele denominando-os e classificando-os. No primeiro momento, o sujeito materializa uma ideia acerca do objeto em uma imagem tangível, objetivação. Na ancoragem, ele dialoga com o novo elemento classificando-o e denominando-o segundo seu sistema próprio de significados. Sá (1995, p. 38) esclarece que a classificação de novos objetos “dá-se mediante a escolha de um dos paradigmas ou protótipos estocados na nossa memória, com o qual comparamos o objeto a ser representado e decidimos se ele pode ou não ser incluído na classe em questão”. Coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas aos indivíduos, elas não existem, logo, se tornam ameaçadoras (SÁ,1995).

Aplicando este argumento sobre a questão dos corpos potencializados ou “masculinizados” das mulheres atletas entende-se o estranhamento apresentado pelas crianças. Nenhuma forma biológica define a mulher. Ninguém nasce mulher apenas por ostentar o sexo feminino. Necessário se faz que se produza feminilidade sobre este corpo. Disto decorre que os corpos das atletas são ainda tomados como dissonantes e ambíguos. Possivelmente, para estes meninos e meninas não haja uma classificação clara para esses corpos, pois apesar de pertencerem ao sexo feminino ostentam características socialmente agregadas, inclusive por eles, ao masculino.

Nesse ínterim, Louro (2011) alerta ainda que o gênero permeia todas as instâncias sociais. Uma sociedade dicotômica como a nossa, sugere

categorizações dentre as quais as de gênero mesmo porque, como aponta Moscovici (2013), este se mostra um mecanismo de organização e significação do mundo físico. Pessoas, espaços e práticas tendem a ser classificados em femininos ou masculinos, de forma que se atribuem a eles determinadas características.

Características tais qual musculatura saliente e força, traços físicos exigidos nos esportes, expressivamente nos de alto rendimento, foram historicamente ligados ao masculino. Por esta razão, ao corpo feminino transformado pelo exercício físico são atribuídas características viris que questionam a beleza e a feminilidade da mulher (GOELLNER, 2003). Assim, mulheres que através de seus corpos rompem com as barreiras impostas pelas representações e negam a relação entre feminilidade e fragilidade são frequentemente categorizadas como masculinas, “mulher-macho”, “mulher-homem”, “travestis” e não raro tem subvertida sua identidade de gênero e posta sob suspeita sua sexualidade.

Ao abordarem-se diferentes corpos femininos observou-se o conflito entre a potencialização da musculatura, os cabelos curtos, gestos menos suaves, o suor e o sangue em oposição aos cabelos longos e bem cuidados, as mãos e unhas arrumadas, as formas peculiares de falar, de se comportar. Para estas crianças as mulheres que rompem com suas representações de corpo feminino passam a ser associadas ao masculino. O corpo feminino marcado pela ausência de características como a delicadeza gestual, a beleza, a sensibilidade e a sensualidade ainda causa estranhamento nessas crianças. Para essas meninas e meninos, às mulheres cabe se apropriar das características corporais representadas como femininas para que ela pertença ao gênero correspondente.

As representações do grupo acerca do corpo e das manifestações corporais do feminino vão ao encontro do que Judith Butler (2012) chamou de “performatividade” de gênero. De acordo com o conceito trazido pela autora, o indivíduo nasce com determinado sexo e a partir de então é impelido a

desenvolver uma performance corporal condizente com o gênero agregado a ele para que possa ser, enfim definido como masculino ou feminino.

A materialidade corpórea concretiza o gênero por meio da performance, ou seja, pela repetição de atos, gestos e signos, do âmbito cultural, que fazem corpos masculinos e femininos tais como os concebemos atualmente. O corpo é, nessa perspectiva, o campo onde se constroem, se manifestam e se perpetuam os gêneros por meio de uma “performatividade”. Assim, as práticas corporais se mostraram pródigas no sentido de caracterizar o sujeito como feminino ou masculino e inseri-lo em uma categoria de gênero.

As informações produzidas junto a meninos e meninas participantes do estudo sugerem concordância e uniformidade no que concernem as representações de corpo feminino. Há uma forte representação entre eles que transita substancialmente no campo dos significados construídos histórica e culturalmente: mulheres delicadas, sensíveis, bonitas e cuidadosas. Estes significados se referem a um corpo genérico e universalizado. Tais representações se manifestaram nas falas e desenhos; comportamentos; práticas alimentares, de cuidado com o corpo e de promoção da beleza adotadas pelas meninas, e; em práticas corporais e esportivas desenvolvidas na escola e nos espaços de lazer.

Assim, as representações destas crianças não demonstraram contemplar a multiplicidade de corpos femininos. Não consideram a pluralidade das formas corporais ostentadas pelas mulheres na atualidade, pois se referem a um modelo único e homogêneo. Suas representações apontaram para um corpo feminino objetivado, em maior ou menor medida, na imagem do corpo belo e delicado. Isso foi especialmente corroborado ao relacionarmos os corpos femininos às práticas corporais.

No entanto, em meio a este quadro observou-se outra tendência:



**Figura 6. Desenho "A mulher que eu pensei é..." - Colegas andando de *skate* - Jorgito, 13 anos.**

Ent.: E esse desenho?

Jorgito: Ó, essa daqui é a Verônica, você já viu a Verônica?

Ent.: É aqui da escola?

Jorgito: É! Que anda de *skate*.

Ent.: Já ouvi falar dela.

Jorgito: Essa daqui e minha prima que também anda de *skate*.

Ent.: Você convive muito com a sua prima? Vocês moram perto?

Jorgito: Uhum.

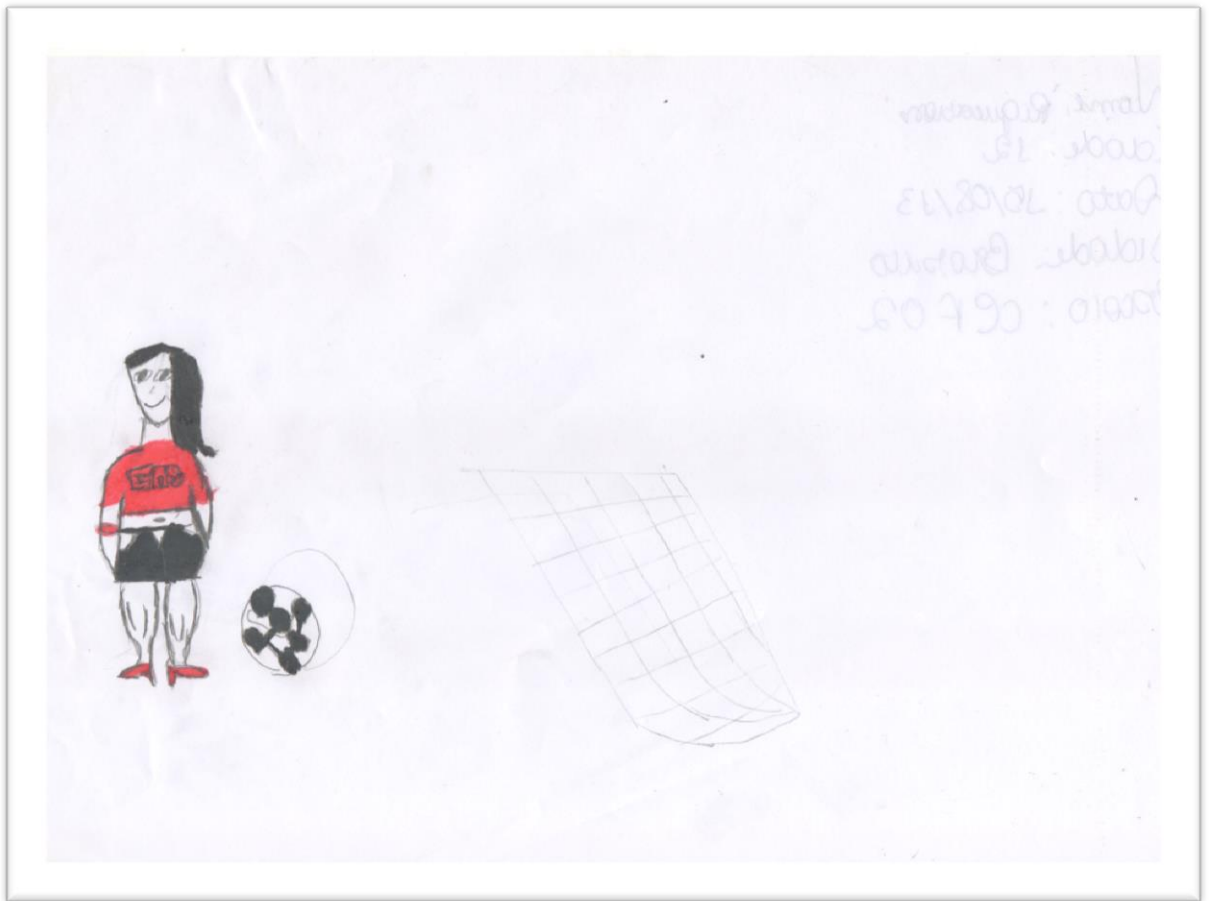
Ent.: É? E a verônica?

Jorgito: Uhum, na escola.

Ent.: Você as desenhou por quê?

Jorgito: Porque, tipo, não é só menino que anda de *skate*, e então eu desenhei.

(Entrevista com Jorgito, 13 anos).



**Figura 7. Desenho "A mulher que eu pensei é..." - Amiga que gosta de jogar futebol - Ronaldo, 12 anos.**

Ent.: Segundo desenho, quem é? O que ela está fazendo?

Ronaldo: Jogando futebol.

Ent.: Quem é? É alguém específico?

Ronaldo: Aham. É lá do meu prédio, ela joga futebol.

Ent.: Qual o nome dela?

Ronaldo: Bianca.

Ent.: Ela joga futebol?

Ronaldo: Aham, ela gosta.

Ent.: Vocês jogam juntos?

Ronaldo: Não, só de vez em quando.

Ent.: Porque você escolheu desenhá-la?

Ronaldo: Eu estava sem pensar em ninguém e eu lembrei dela.

Ent.: Tem alguma coisa em que você e a Bianca se assemelham?

Ronaldo: Gostar de futebol, vôlei e basquete, ela gosta.

(Entrevista com Ronaldo, 12 anos)

Ent.: E coisa só de menino, você acha que tem?

William: Deixa eu ver... caraca véi, poxa... não. A maioria das brincadeiras tudo elas fazem: andar de *skate*, *bike*, *Le parkour*, futebol, quase tudo.

(Entrevista com William, 13 anos).

Lúcia: Luta eu acho que não.

Ent.: Você acha que luta não é feminino?

Lúcia: Não.

Clara: Porque luta as meninas ficam com aqueles musculozão assim. Fica feio.

Nana: Fica horrível!

Valeska: Uai, o que você tem contra isso? Eu já lutei boxe, eu já fiz *muay thai*.

Lúcia: Não, eu não tenho nada.

Laura: Eu já lutei Karatê, capoeira e *taekwondo*.

Ent.: E você acha que é uma prática comum de menina então?

Laura: Não. Acho que os meninos mais fazem luta e as meninas dança, mas eu acho que se a menina gosta ela tem que fazer o que ela quer. Tem que fazer o que ela gosta e não o que os outros pensam.

Lola: Eu acho que cada menina tem, por exemplo, uma menina que gosta de andar de skate, que gosta de rock, que gosta dessas coisas não vai dançar balé, não combina com a personalidade dela.

(Grupo focal realizado com as meninas em 27-06-2013).

Embora tenha se verificado uma categorização das práticas corporais a maioria da turma não vetou às mulheres a participação em práticas classificadas masculinas como o futebol, a musculação, e em alguma medida, a natação. Apesar de ter-se constituído certo nível de consenso que se refere às práticas corporais adequadas às mulheres, por razões diversas como a natureza da prática, de seus corpos e dos efeitos que podem ter sobre a feminilidade, observou-se que tais representações não se mostraram rígidas. De outro modo, se mostraram flexíveis sob determinadas condições.

Os desenhos e falas acima revelam modelos femininos que vão de encontro a corpos belos, frágeis, delicados e adequados exclusivamente às práticas que atendem a estas características. São amigas, colegas, professoras e mulheres que manifestam outras feminilidades e outros corpos diferentes daqueles apontados pelas crianças como femininos. Esses corpos se fazem



presentes em várias práticas do cotidiano levando as crianças a repensar a homogeneidade do corpo feminino.

Assim, a maioria das crianças que demonstrou uma representação de corpo feminino como frágil e delicado e alegou existir práticas adequadas às mulheres, contraditoriamente, declarou também que essa categorização pode assumir certa flexibilidade e até defenderam a presença da mulher em todos os âmbitos. Essa flexibilização decorreu do fato de que a generificação das práticas corporais se mostrou insuficiente quando pensada a experiência com colegas e a notoriedade de mulheres ícones no esporte rendimento.

A vivência de práticas corporais no âmbito da Educação Física escolar também propiciou diálogos.

A Laura me falou sobre sua vida em casa, sobre as práticas corporais que faz fora da escola, que são muitas. Falou que gosta das aulas do centro esportivo, mas que fica cansada. O cabelo cai no rosto, porque o prendedor não segura em seu cabelo demasiadamente liso. Falou algo do tipo: “Mas isso não me impede de fazer a aula não, oxi! No atletismo eu vou com o cabelo na cara mesmo. Quando o cabelo solta eu não paro para prender não, eu continuo, depois eu prendo!” Ela estava com o dedo machucado porque na aula a bola de basquete pegou de mal jeito. Falou que brincava de lutinha com seu primo quando eram mais novos, mas agora que ele faz luta ela só bate e sai correndo porque diz que se ele a pegar “já era”!  
(Relatório de campo, 26/08/2013).

O relato sobre o comportamento da Laura frente às práticas corporais vivenciadas cotidianamente confronta, em vários aspectos, as características designadas por ela ao feminino. Seu dedo roxo, inchado e torto, resultado do contato acidental na aula de basquete, contrastava com seu formato fino, suas unhas bem tratadas e pintadas de vermelho. A delicadeza e beleza foram apontadas, por ela, como características eminentemente femininas que podiam ser observadas em seu corpo, no entanto foram negligenciadas na vivência da prática esportiva. Do mesmo modo, a dança foi uma atividade apontada como

feminina o que não a impediu de vivenciar práticas diversas como o futebol e o basquete.

O contraste presente na fala e comportamentos da Laura foi também evidenciado na fala de outras meninas. Algumas delas se manifestaram no sentido de questionar representações normatizadas quando colocadas no contexto das práticas corporais. Observou-se que muitas meninas ao mesmo tempo em que demonstraram compartilhar representações normatizadas que designava práticas corporais mais adequadas aos gêneros, paradoxalmente, não admitiram a restrição ao seu acesso e o das colegas em qualquer espaço ou vivência corporal.

Nessa linha, destacamos a fala da Giovana:

Ent.: Mas assim, você acha que tem coisa que homem não deveria fazer e que mulher não deveria fazer ou você acha que é de boa? Todo mundo pode fazer tudo?

Giovana: Todo mundo pode fazer tudo.

Ent.: Então você não acha estranho mulher lutar *MMA*, por exemplo?

Giovana: Pode, se ela gosta pode lutar.

Ent.: E homem que faz balé?

Giovana: Também pode.

Ent.: E se eu chegasse à sala e dissesse: hoje vamos ter aula de *MMA*, todo mundo tem que fazer... Você faria?

Giovana: Eu ia fazer.

(Entrevista com Giovana, 12 anos).

Assim como a Giovana duas crianças abordaram a questão sob esta perspectiva. Mesmo com a possível “masculinização” do corpo feminino elas declararam que todas as práticas são adequadas a homens e mulheres. Segundo estas crianças, a mudança que as práticas poderiam causar nos corpos não é motivo suficiente para cercear a participação das mulheres em qualquer prática corporal e as fronteiras que limitam o que é “de homem e de mulher” não se aplicam a este contexto.

Essas opiniões apontam em direção a uma visão mais receptiva acerca das relações do corpo feminino com as práticas corporais. Este pequeno grupo

de sujeitos, composto por uma menina e dois meninos, demonstrou não se ater a uma categorização das vivências do corpo e não estranhar a presença feminina em qualquer espaço aceitando possíveis conformações corporais. Elas admitem, em alguma medida, outros corpos femininos construídos e objetivados pelas práticas corporais, mesmo sem necessariamente compreendê-las e aceitá-las em todos os seus aspectos.

Nota-se que apesar da principal representação das crianças de ambos os sexos acerca do corpo feminino circular em torno de corpos delicados, sensíveis e belos essas representações não são estáticas e prescritivas, como indicaram as falas e desenhos. A pluralidade de corpos femininos se faz notória no âmbito das práticas do corpo. A presença da mulher nas várias práticas corporais e esportivas superou o contexto do esporte profissional e as mídias e tem se manifestado no cotidiano. Assim, novos corpos se fazem visíveis a essas crianças interferindo em suas opiniões e induzindo-os a dialogar com padrões hegemônicos e revisitar constantemente suas próprias representações.

Dado este quadro, vale ressaltar o caráter dinâmico das representações sociais. As contradições e conflitos presentes nas falas das crianças demonstram que suas representações de corpo feminino não são irredutíveis e estáveis, de outro modo, estão continuamente em construção. As representações não são conceitos prontos que o indivíduo se apropria em determinado momento da vida. De modo contrário, são um processo, uma construção, conceitos continuamente elaborados e reelaborados pelo sujeito sócio cultural frente às situações e informações cotidianas as quais está exposto (FARR, 1995).

Como aponta Moscovici (2013, p. 41)

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo elas adquirem uma vida própria circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.

As representações não são uma força coercitiva e soberana exercida sobre os indivíduos. De modo contrário, constituem produto da interação e da comunicação e tomam forma específica a qualquer momento. Dado a natureza dinâmica deste fenômeno, seria um equívoco admitir que as representações sejam exclusivamente assimiladas de forma unilateral. Se houvesse apenas a submissão e conformidade às representações já consolidadas, se esse fosse o único processo de influencia social possível como se dariam, então, as mudanças?

O novo e o inesperado se apresentam ao indivíduo a todo o momento incidindo na constante transformação do pensamento social. Se o estranho não se apresentasse frequente e imprevisivelmente ao indivíduo, o pensamento social teria a estabilidade que Durkheim atribuíra às representações coletivas. Os processos de objetivação e ancoragem e a tensão entre o familiar e o não familiar indicam a flexibilidade das representações e as constantes formas de negociação com a realidade (SÁ, 1995).

Assim, há de se frisar as formas com que os indivíduos têm dialogado com os conhecimentos produzidos histórica e culturalmente. Não podem ser desconsiderados os conceitos, juízos e opiniões resultantes dos conflitos, movimentos sociais e subgrupos que agora circulam na sociedade e possibilitam a formação de outras representações. A crescente presença das mulheres no âmbito das várias práticas do corpo é um fenômeno relativamente recente se comparado à construção secular acerca do feminino. Essa tendência, no entanto, tem sido notada por estes sujeitos que as tem recebido de diversas formas. Nesse sentido, observou-se que algumas crianças que se referiram a modelos normatizados de corpo feminino, contraditoriamente, já o concebem sob outras perspectivas ao pensá-lo no âmbito das práticas corporais oportunizando a formação de novas representações.

Ao observar essa movimentação de significados e sentidos atribuídos ao corpo feminino pelas crianças pressupõe-se que estas representações são ainda

transitórias. Elas podem se afirmar como corpos frágeis, belos, sensuais, delicados ou podem tornar-se representações que contemplem outras características e corpos que se fazem notórios na atualidade. Como aponta Moscovici (2013) o processo de confronto entre o novo e o consolidado, entre o familiar e o não familiar permite duas possibilidades no interior da sociedade: a manutenção e a mudança da estrutura social.

Corrobora-se, então, a importância da participação feminina nos esportes de alto rendimento e nas práticas com forte representação masculina como as lutas, pois caracteriza uma ruptura no mito da fragilidade dos corpos femininos. A adesão a práticas de combate, de risco, a crescente presença das mulheres nos megaeventos esportivos assim como a opção por assertividade, agressividade e ambição, da mesma forma que causa inquietação contribuem para a ruptura de uma representação hegemônica, oferecendo visibilidade a outras feminilidades (ADELMANN, 2003).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se afirmar que discutir corpos femininos e práticas corporais se mostrou de interesse dos sujeitos pesquisados, considerando que esta foi uma prática nova em aulas de Educação Física. O envolvimento das crianças com as técnicas de pesquisa, sobretudo, as de cunho conversacional, e a qualidade de discussões suscitadas refletiu o mérito de tratar o tema proposto neste ambiente de ensino.

Ao abordar corpos femininos junto às crianças pesquisadas encontramos uma forte representação que circula substancialmente no campo dos significados construídos histórica e culturalmente: mulheres delicadas, frágeis, sensíveis, bonitas e cuidadosas. Esta representação acerca do corpo feminino se manifestou em falas e desenhos; em comportamentos; práticas alimentares, de cuidado com o corpo e de promoção da beleza adotadas pelas meninas, e; na participação em práticas corporais e esportivas desenvolvidas na escola.

Segundo as crianças participantes da pesquisa o feminino e o masculino são categorias bastante definidas. Essas categorias de gênero abarcam um conjunto de características específicas que se manifestam nos corpos de homens e mulheres. Para que os corpos fossem classificados como femininos, pelos sujeitos pesquisados, eles deviam mostrar-se belos, delicados e sensíveis. Os corpos de mulheres que não se apresentaram em acordo com este modelo não foram categorizados como femininos.

As representações das crianças sobre corpos femininos não demonstraram considerar a multiplicidade de corpos de mulheres. Ao caracterizar o corpo feminino, elas não se referiram àquelas mulheres que não se enquadram no padrão de corpo belo e delicado e não utilizaram qualidades como força ao caracterizá-las. De modo contrário, suas representações apontaram para um corpo feminino universal objetivado, em maior ou menor medida, na imagem do corpo belo, frágil e delicado. Interessante observar que essa visão coaduna com

o corpo feminino presente em manuais de beleza, nas mídias e na própria aula de Educação Física, em práticas de homogeneização como distribuir os alunos por sexo.

Representações genéricas de corpo feminino, no entanto, não contemplam a pluralidade de corpos apresentados pelas mulheres na atualidade. Como aponta Goellner (2003) incidem sobre os corpos marcas sociais, como classe, etnia, geração, religião entre outros e também práticas corporais que os moldam e os tornam únicos. As mulheres portam interesses, necessidades, vontades, desejos, sentimentos e formas de ver o mundo e a si mesmas que podem ir de encontro ao que se entende como feminino.

Uma vez compartilhada uma representação de corpo feminino belo, delicado, frágil e sensível, as práticas consideradas femininas refletiram tais características. As práticas corporais e esportivas apontadas como referentes ao feminino, por crianças de ambos os sexos, foram primeiramente às rítmicas e expressivas e aquelas sem confronto físico como caminhada, corrida, vôlei, natação e ioga. A presença de mulheres nestas práticas foi frequentemente associada à construção e manutenção da feminilidade. As crianças apontaram, juntamente com as práticas, os objetivos aos quais elas se prestam: tornar a mulher mais delicada, manter a saúde, manter a forma física e acalmar os nervos.

As mulheres que se afirmam em práticas como as lutas e o futebol, consideradas pelas crianças como masculinas, e que apresentam corpos fortes, ágeis e habilidosos não foram categorizadas como femininas. Ostentar tais características pareceu incidir na perda da feminilidade, pois confronta o referencial de corpo feminino. Estes sujeitos demonstraram não admitir ainda a alteração do corpo da mulher para além dos limites “aceitáveis” de suas representações. A ausência de uma feminilidade marcada por características como delicadeza gestual, beleza e sensibilidade causou estranhamento. Desse forma, verificamos que as práticas corporais, como manifestações culturais que

são, refletem os valores e significados presentes em uma sociedade, bem como os constroem, os legitima e os fortalece (SILVA, *et al.*, 2009).

A despeito da multiplicidade de corpos femininos potencializados, fortes e hábeis que se apresentam na atualidade, constatamos entre as crianças uma tendência à naturalização das características que integram suas representações. As falas e comportamentos sugerem que, para elas, a delicadeza, a sensibilidade e a fragilidade corporal associada ao corpo feminino são de natureza biológica. Ao discutir o corpo, as crianças não demonstraram distinguir claramente uma dimensão biológica e social, o que demonstra a ausência de discussões que tematizem o corpo e as questões de gênero no campo de pesquisa.

Interessante observar que tendência semelhante foi verificada nas aulas de Educação Física observadas. Segundo as falas e metodologias de ensino adotadas pelos professores, entende-se que o corpo é um elemento puramente biológico e que as características por ele apresentadas não se relacionam com o contexto social em que estão inseridos. Entende-se que os corpos femininos são naturalmente mais frágeis e delicados se comparados aos masculinos e inábeis do ponto de vista motor. A abordagem procedimental dos conteúdos, a prática vinculada exclusivamente à aprendizagem do movimento e a adoção de estratégias como distribuição dos alunos por sexo baseada, muitas vezes, em argumentos de cunho biológico incidiram em um ambiente pedagógico onde a historicidade do corpo era negligenciada.

Assim, houve bastante similaridade entre as representações de corpos femininos apresentadas pelas crianças e a abordagem do corpo em aulas de Educação Física. Constatamos que as práticas educativas nestes espaços bem como a maioria das representações das crianças refletem concepções conservadoras de corpos femininos, pois, como aponta Goellner (2003), representações semelhantes já transitavam na sociedade brasileira no início do século passado.



Considerado o cenário apresentado no campo de pesquisa, necessário se faz que se analisem as possíveis influências de ações realizadas no ambiente de ensino no processo de produção de representações dos alunos. A distribuição dos alunos por sexo, por exemplo, pode sugerir que características de corpos femininos e masculinos, além de opostas, se excluem mutuamente. Adotar esta estratégia sob o argumento de que meninos e meninas precisam estar separados “nos esportes que podem machucar” favorece a compreensão de que o corpo feminino é mais frágil se comparado ao masculino e que esta característica é inalterável. Entende-se, então, que as experiências vivenciadas em aulas de Educação Física podem favorecer a produção de representações e de corpos femininos belos, frágeis e delicados.

As práticas corporais se mostraram normalizadoras de corpos femininos ao serem categorizadas em femininas e masculinas tornando-se um marco de gênero. Mas, por outro lado, elas se mostraram também pródigas no sentido de dar visibilidade a outros corpos femininos o que favorece a formação de novas representações. Mulheres hábeis, fortes, com musculatura saliente e que ostentam tantas outras características estão se fazendo visíveis nos espaços públicos, principalmente aqueles onde figuram as práticas corporais.

A presença de outros arquétipos corporais femininos que se fazem notórias por meio das mídias, dos grandes eventos, da prática cotidiana e das próprias colegas pareceu levar as crianças pesquisadas a refletir acerca de suas representações. À exceção daquelas que demonstraram opiniões bastante firmes sobre a especificidade de práticas de mulheres e de homens, a maioria das crianças admitem, mesmo que com alguma reserva, a presença feminina em espaços originalmente classificados, por elas, como masculinos como o *skate*, as lutas, o futebol, entre outros.

Do mesmo modo, as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física observadas demonstraram grande potencial em compartilhar e corroborar as principais representações manifestadas pelas crianças. No entanto, se

mostraram também lugar onde estas representações são contestadas. Por meio da vivência de práticas corporais em aulas de Educação Física, as meninas corroboravam ou confrontavam suas representações de corpo feminino. Enquanto algumas negavam a vivência de práticas que estavam em desacordo com sua feminilidade, outras se lançavam a elas afirmando, mesmo que não intencionalmente, as muitas formas de ser mulher. Assim, constatamos que as representações exercem efeito nas práticas corporais, mas as práticas corporais também interferem nas representações.

Entende-se, das exposições acima, duas questões já abordadas anteriormente. Primeiro, as representações de feminino destas crianças não são fixas e estritamente delimitadas. O grupo demonstrou certo nível de consenso em relação às representações de corpos femininos e as práticas corporais que se adequariam a mulher, no entanto, tais representações não se mostraram rigidamente prescritivas. De outro modo, se mostraram em constantes negociações com a prática evidenciando a dinamicidade de suas representações acerca de corpos femininos.

Em segundo lugar, o corpo e as práticas corporais não apenas consolidam representações compartilhadas como também as questiona, enfrenta e se preciso, as reelabora. É no mesmo corpo que constrói representações conservadoras que estas encontram seus limites. Nesse sentido, as vivências de práticas corporais no ambiente escolar se mostraram campo fértil à emergência destes questionamentos.

Isso considerado há de se refletir sobre a insuficiência de uma proposta de ensino em aulas de Educação Física que vise somente à aquisição de habilidades motoras. Quando assim tratadas, as práticas corporais são esvaziadas do seu sentido cultural e histórico, dos valores que carregam e das discussões que podem suscitar, inclusive no âmbito do gênero. A Educação Física como disciplina escolar precisa contemplar não apenas o desenvolvimento das

habilidades motoras, mas o mérito social, afetivo e psicológico do indivíduo e inseri-lo nas discussões contemporâneas (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Como disciplina que tematiza as práticas corporais e coloca em evidência os corpos, tem grandes possibilidades de incitar a discussão a respeito das representações sociais e da construção cultural sobre os corpos. A convivência com diferentes corpos femininos pode caracterizar oportunidades de debate sobre a heterogeneidade da categoria mulher incidindo, eventualmente, no questionamento acerca de representações hegemônicas (SARAIVA, 2005). A compreensão dos significados atribuídos aos corpos femininos poderia contribuir com a discussão sobre as questões de gênero que permeiam aulas de Educação Física, bem como apontar caminhos para uma intervenção.

É válido lembrar que as representações sociais mantêm um caráter tanto individual como coletivo e guardam as características do sujeito e do objeto, de forma que refletem não apenas as opiniões do grupo, mas também a experiência individual (MOSCOVICI, 2013). Nesse sentido, as ações efetivadas na escola poderiam promover experiências singulares que atuam na elaboração de representações.

Por ora, se permitirá dizer que a contemporaneidade e pluralidade dos corpos femininos poderiam ser problematizadas junto às crianças pesquisadas, por meio de discussão e vivência de práticas corporais em aulas de Educação Física. Ao observar a estrutura social corrente e a crescente presença feminina nas práticas referentes ao corpo, entende-se que representações universalizadas acerca de corpos femininos podem se mostrar insuficientes. Permanecer em representações conservadoras pode levar mais frequentemente ao conflito do que à inserção social do indivíduo.

A pesquisa permitiu conjecturar a atualidade de um momento histórico em que se faz notório o confronto entre representações conservadoras acerca de corpos femininos e a pluralidade de corpos que tem sido apresentado pelas mulheres. Parece-nos que este é um ponto de ruptura, um ponto de clivagem em

que os novos e não familiares corpos femininos surgem, oferecendo espaço para a formação de novas representações (MOSCOVICI, 2013). Estejamos atentos, como educadores, ao momento e a oportunidade de discussão em nível pedagógico.

Uma vez lançado o desafio de compreender os significados associados aos corpos femininos por crianças, no âmbito das práticas corporais escolares, entendemos que, esta pesquisa não se encerra em si. De outra forma, as discussões aqui engendradas sugerem que se faz necessário aprofundar as análises e considerar outros elementos deste cenário como as representações de corpo, gênero e da própria Educação Física de professores e alunos, a prática educativa nesta disciplina, os discursos proferidos no ambiente escolar, influências midiáticas no processo de construção de corpos infantis, entre outros.

Parece-nos que não encerramos o debate do objeto e que há algumas lacunas a serem preenchidas. Para as pesquisadoras fica o sentimento de que a temática pesquisada incita discussões que estão ainda além de nossas análises e entendimentos. A busca pelos conhecimentos e pela compreensão das questões problematizadas, neste estudo, se mostra ainda uma tarefa. Desse modo, vislumbra-se algum trabalho pela frente tanto na esfera da pesquisa como no âmbito da prática educativa.

## 7. REFERÊNCIAS

- ABREU, N. G. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de Educação Física escolar. In: ROMERO, E. (org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995. p. 157-176.
- ABRIC, J.C. Práticas sociais y representaciones. In: CHEVREL, J.C.; PALACIOS, F.F. (Orgs.). **Filosofía y cultura contemporánea**. Cidade do México: 2001.
- ADELMANN, M. . Mulheres atletas: re-significações da corporalidade feminina?. **Revista Estudos Feministas**, v. 11, n.2, p. 445-466, 2003.
- ALMEIDA, T.L. “Uma beleza que vem da tristeza de se saber mulher”: Representações Sociais do corpo feminino. 2009. 183 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2009.
- ARENHART, D. **Entre a favela e o castelo**: efeitos de geração e classe social nas culturas infantis. 2012. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981. 279 p.
- BARBOUR, R. **Grupos Focais**. Porto alegre: Artmed, 2009. 216 p.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994. 336 p.

BUTTLER, J.P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 236

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2010. 176 p. – (Corpo e Motricidade) *Ciências do Esporte*, v.34, 313-326, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 200 p.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios. **Relatório**. Brasília, 2012. Disponível em: [www.codeplan.com.br](http://www.codeplan.com.br). Acesso em: 10 mar. 2014.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007. 189 p.

CORSARO, W.A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384p.

DAOLIO, J. A construção do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, E. (org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-108.

\_\_\_\_\_. **Da cultura do corpo**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2011. 96 p.

DEVIDE, F.P; OSBORNE, R; SILVA, E.R; FERREIRA, R.C; SAINT CLAIR, E; NERY, L.C.P. Estudos de gênero na Educação Física brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 93-103, jan./mar. 2011.

DARIDO, S.C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, 2001. p. 05-25.

FARR, R. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P.A. e JOVCHELOVITCH, S (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FISCHLER, C. Obeso benigno, obeso maligno. In: SANT'ANNA, D.B. (org.). **Políticas do Corpo**: Elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 69-80.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011. 296 p.

GOBBI, M; LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, Maria Isabel. **Ata e desata**: partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Ravil, 2002. p. 93-148.

GOELLNER, S. V. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher na revista Educação Physica. Ijuí: Unijui, 2003a. 152 p.

\_\_\_\_\_. Mulheres e esporte no Brasil: entre incentivos e interdições elas fazem história. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 8, n. 1, jan/jun. 2005.

\_\_\_\_\_. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, mai/ago. 2007.

GOLDENBERG, M.; Werneck, Alexandre. Nuas ou peladas? **Insight Inteligência**, Rio de Janeiro, v. 59, p. 100-113, 2012.

\_\_\_\_\_. O corpo como capital: para compreender a cultura brasileira. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 115-123, jul./dez. 2006.

GOMES, A.M.R. Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO.M; GOUVEA, M.C.S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 82-97.

JAEGGER, A.A. **Mulheres atletas na potencialização muscular e a construção de arquiteturas corporais no fisiculturismo**. 2009, 237.f. Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17 – 44.

KOSMINSKY, E.V. “Aqui é uma árvore, aqui o sol, a lua. Aqui um montão de guerra”: o uso do desenho infantil na sociologia. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 2, n. 9, 1998, p. 83-100.



\_\_\_\_\_. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MULLER, F. (Org.). **Infância em Perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 110-139.

LAZZAROTTI FILHO, L. A.; SILVA, A. M.; ANTUNES, P.C.; SILVA, A.P.S.; LEITE, J.O. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan/mar. 2010.

LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. 240 p.

\_\_\_\_\_. **A sociologia do corpo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 102 p.

LOPES, S.L.L. **Representação social de velhos e velhice para crianças: contatos intergeracionais no projeto Jarinu tem memória**. 2006. 299 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. 13. ed. Petrópolis:Vozes, 2011. 184 p.

MACHADO, S. S. "**Vivo ou Morto?**" : o corpo na escola sob olhares de crianças. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2013.

MACHADO, S. S.; WIGGERS, I. D.; Imagens da Infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. **Revista Pensar a Prática**, v. 15, 821-1113 p., 2012.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974.

MINAYO, M.C. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.A. e JOVCHELOVITCH, S (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-111.

\_\_\_\_\_. O conceito de Representações Sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P.A. e JOVCHELOVITCH, S (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 89-111.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010. 269 p.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MULLER, F. A Infância Pesquisada. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 20, v. 3, p. 465-480, abr/jun. 2009.

PASSOS, E.R.A.P. **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. 2013. 157 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2013.

PINHEIRO, M. C; PIMENTA, N.J; PEREIRA, N; VOTRE, S. Experiências de dor e lesão no desporto feminino. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 101-121, out/dez de 2011.

PRADO, V.M; RIBEIRO, A.I.M. Gênero, sexualidades e Educação Física escolar: um início de conversa. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 402-413, abr./jun. 2010.

REGULAMENTO nº 7 de Educação Física. Rio de Janeiro: Biblioteca da “a Defesa Nacional”, 1934. Disponível em: <http://www.we3m.com.br/cev/regulamento/fla01.htm>. Acesso em: 24 out. 2012.

RIBEIRO, A.M. M. P. **Produção cultural infantil**: práticas corporais sob a ótica de crianças. 2012. 100 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2012.

ROCHA, H.H.P. Prefácio. In: SOARES, C.L. **Educação Física**: Raízes Europeias e Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. 145 p.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996. 189 p.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J. (Org.) **O conhecimento do cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19 – 45.

\_\_\_\_\_. **Construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. 110 p.

SALVINI, L; MYSKIW. M. As manipulações do corpo na representação da imagem de alunas nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12. n. 3, p. 1-11, set./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Representação do corpo feminino na revista Cláudia no ano de 2006: retrato de uma produção restrita. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n.4, p. 521-528, 2008.

SANT'ANNA, B. D. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, C. (Org.) **Corpo e História**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 3-23.

\_\_\_\_\_. Cuidados de si de si e embelezamento feminino: Fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: SANT'ANNA, D.B. (org.). **Políticas do Corpo: Elementos para uma história das práticas corporais**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 121-140.

SARAIVA, M.C. Por que investigar gênero na Educação Física Esporte e Lazer? Santa Catarina: **Motrivivência**, v. 13 n. 19, dez. 2002.

SARMENTO, M.J. Gerações e alteridade. Interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91. maio/ago.2005, p. 361-378.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, A. M; MEDEIROS, F.E; FILHO, A.L; SILVA, A.P.S; ANTUNES, P.C; LEITE, J.O. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: FALCÃO, J.L.C; SARAIVA, M.C. (Orgs.) **Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in) tensas experiências**. Florianópolis: Copiart, 2009. p. 10 – 27.

SILVA. A.M; DAMIANI, I.R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA. A.M; DAMIANI, I.R (Orgs.) **Práticas corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauembru Ciência & Arte, 2005. p. 17 – 28.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 313-326. abr./jun. 2012.

SOARES, C.L. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. 145 p.

WIGGERS, I. D. **Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia**. 2003. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. Educação Física escolar em Brasília na década de 1960. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n.01, p. 137-157. jan./mar. 2011.

## ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Convite aos pais e ou responsáveis do sujeito da pesquisa:

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa *Representações Sociais de feminino nas práticas corporais: o corpo no olhar das crianças*. O projeto está sendo desenvolvido pela estudante de mestrado Leiriane Viveiros Gregório, sob a orientação da Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers, ambas da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as representações de corpo feminino construídas pelos alunos em práticas corporais desenvolvidas no contexto escolar e sua influência sobre a produção da corporeidade de meninas. Seu filho(a) participará da pesquisa por meio de grupo focal, que se caracteriza como um grupo de discussões composto pelos alunos e orientado por um mediador (pesquisadora); e por meio da elaboração de dois desenhos. No primeiro desenho, intitulado “Eu sou assim” seu filho(a) irá desenhar a si mesmo (a). No segundo, desenhará meninas na vivência de jogos e brincadeiras em uma produção que será intitulada “As meninas nas práticas corporais”. Este material será utilizado somente para fins pedagógicos e acadêmicos. A realização dessas etapas acontecerá no segundo semestre de 2013.

Será garantido o sigilo da identidade de todos os participantes envolvidos na pesquisa. Pediremos que seu filho (a) concorde em participar por meio de um Termo de Assentimento, que explica em linguagem acessível do que se trata a pesquisa. Caso seu filho(a) sinta-se constrangido(a) em alguma etapa do processo de pesquisa terá todo o direito de não participar. E a qualquer momento o mesmo(a) poderá desistir de participar sem quaisquer riscos de ser penalizado(a). Os resultados da pesquisa serão organizados em trabalho de dissertação de mestrado, que será apresentado para uma banca de professores na Faculdade de Educação Física da UnB e possivelmente publicado em sites, como o da UnB e do Domínio Público do Ministério da Educação.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com o pesquisador ou pelos contatos: telefone fixo - (61) 30462574 celular - (61) 8140-5203 ou email –

[leirianegregorio@hotmail.com](mailto:leirianegregorio@hotmail.com); com a professora orientadora desta pesquisa Dr. Ingrid Dittrich Wiggers pelos contatos (61) 8172-5234 ou email – [ingridwiggers@gmail.com](mailto:ingridwiggers@gmail.com) ou ainda no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, pelo telefone 3107-1947, email: cepfs@unb.br.

Mesmo após a assinatura desse termo de consentimento, seu filho (a) ficará livre para abandonar a pesquisa a qualquer momento, também sem qualquer prejuízo. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) senhor (a). Dessa maneira, depois de ter sido devidamente informado, declaro que concordo que meu filho (a) ou menor sob minha responsabilidade participe voluntariamente da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ autorizo meu filho(a) ou o menor sob minha responsabilidade

\_\_\_\_\_ a participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai e/ao responsável

\_\_\_\_\_  
Leiriane Viveiros Gregório  
Pesquisadora Responsável

Brasília,.....de .....2013.

**Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde: (61) 3107-1947**

**Pesquisadora: Leiriane Viveiros Gregório (61) 3046-2674/ (61) 82045445**

**Orientadora: Profª Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (61) 8172-5234**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**ANEXO II – Termo de Assentimento**  
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Termo de Assentimento**

Este formulário de assentimento se destina a crianças/adolescentes entre as idades de 12 a 14 anos que estamos convidando a participar da pesquisa “Representações Sociais de feminino nas práticas corporais: o corpo no olhar das crianças”.

**Convite à pesquisa:**

Meu nome é Leiriane Gregório e o meu trabalho é pesquisar a opinião dos estudantes a respeito do corpo feminino nas práticas corporais realizadas na escola. Por isso estou fazendo uma pesquisa chamada *Representações Sociais de feminino nas práticas corporais: o corpo no olhar das crianças*. Com esta pesquisa queremos saber o que meninos e meninas pensam sobre o corpo feminino nas aulas de Educação Física. Eu gostaria de convidar você a participar. Você pode escolher se quer participar ou não. Se você for participar, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem. Você pode conversar sobre este formulário com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir à vontade de conversar e depois decidir se quer ou não participar. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique mais detalhadamente porque você ficou mais interessado. Por favor, pergunte e a qualquer momento eu explicarei.

Nós queremos saber o que os estudantes da sua idade pensam a respeito do corpo feminino nas práticas corporais realizadas na escola para que no futuro possamos discutir outras maneiras de fazer as aulas de Educação Física. Por isso, estamos fazendo esta pesquisa com os alunos dos dois sexos matriculados no sétimo ano “D” com idade entre 12 e 14 anos.

Nós faremos um grupo focal, que é uma discussão em grupo sobre um tema, dois desenhos e uma pequena entrevista sobre os desenhos. No grupo de discussão nós vamos conversar sobre coisas que meninos gostam de fazer e coisas que meninas gostam de fazer e sobre suas práticas corporais. As discussões serão feitas em grupos de meninas e meninos separados. No primeiro desenho você vai desenhar a si mesmo e a uma pessoa do sexo oposto. No segundo, vai desenhar as meninas fazendo as práticas corporais que você acha que elas gostam. Depois, nós vamos conversar individualmente para que você fale sobre o que desenhou. Toda a pesquisa será realizada na escola, no horário das aulas e você não terá que mudar seu caminho habitual ou gastar qualquer dinheiro com isso. Nada do que nós fizermos ou do que você disser será visto por outras pessoas



que não eu e minha professora orientadora, que também faz parte da pesquisa e quando falarmos sobre as informações que forneceu, utilizaremos outro nome para que você não seja identificado. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão compartilhados com outros pesquisadores da universidade e pessoas interessadas no nosso tema. Faremos isto escrevendo e compartilhando artigos e elaborando um trabalho de dissertação de mestrado.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser. É você quem decide. Se decidir não participar, é seu direito e nada mudará no seu tratamento em sala. Até mesmo se disser "sim" agora, poderá mudar de ideia depois, sem nenhum problema e tudo continuará bem. Se tiver alguma dúvida sobre a pesquisa você pode me perguntar agora ou depois. Você pode ligar no número (61) 82045445 para falar comigo ou mandar um email – leirianegregorio@hotmail.com ou ainda falar com minha orientadora, a professora Ingrid Wiggers pelo telefone (61) 8172-5234 email – ingridwiggers@gmail.com. Se for o caso, podemos nos falar pessoalmente. Você também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde pelo telefone (61) 3107-1947 para sanar suas dúvidas. O Comitê de Ética em Pesquisa é uma instância que reúne profissionais de várias áreas da saúde. Eles são responsáveis por avaliar nosso projeto e garantir que nossa pesquisa não desrespeite seus direitos. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará comigo, a pesquisadora responsável, e outra com você.

Eu, \_\_\_\_\_ entendi que a pesquisa é sobre o que os estudantes da minha idade pensam a respeito do corpo feminino e sobre as práticas feitas nas aulas de Educação Física. Eu entendi que participarei de um grupo de discussão, farei dois desenhos e depois falaremos sobre eles, tudo isso no horário das aulas. Eu entendi que se eu quiser sair da pesquisa a qualquer momento eu posso e isso não trará nenhum problema.

---

Nome/assinatura do estudante

---

Leiriane Viveiros Gregório  
Pesquisadora Responsável

Brasília,.....de .....2013.

**Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde: (61) 3107-1947**

**Pesquisadora: Leiriane Viveiros Gregório (61) 3046-2674/ (61) 82045445**

**Orientadora: Profª Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (61) 8172-5234**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

### ANEXO III – Imagem Marta



Fonte: <http://aprendicomnutri.wordpress.com/2011/07/14/nutricao-e-futebol/marta-futebol/> Acesso em: 02 de maio de 2014.

## ANEXO IV – Imagem bailarina



Fonte: <http://www.lbknews.com/2011/07/15/sarasota-ballet-showcases-talent/ballerina/>  
Acesso em: 02 de maio de 2014.

## ANEXO V – Imagem mulher grávida



Fonte: <http://www.dicasdemulher.com.br/8-coisas-que-uma-mulher-gravida-pode-fazer/>  
Acesso em: 02 de maio de 2014.

## ANEXO VI – Imagem lutadora MMA



Fonte: <http://www.graciemag.com/pt/2013/03/MMA-duda-yankovich-finaliza-e-vence-a-primeira-no-MMA/> Acesso em: 02 de maio de 2014.

## ANEXO VII – Imagem modelo



Fonte: <http://mdemulher.abril.com.br/blogs/modaspot-news/izabel-goulart-desfila-para-chanel-ysl-louis-vuitton-e-givenchy-em-paris/> Acesso em: 02 de maio de 2014.

**ANEXO VIII – Imagem fisiculturista**



Fonte: [www.fisiculturismo.com.br](http://www.fisiculturismo.com.br) Acesso em: 02 de maio de 2014.

## **ANEXO IX - Roteiro semiestruturado grupo focal**

1. Apresentação – pesquisadora e equipe de pesquisa.
2. Apresentação das (os) alunas (os) - Nome, idade, modalidade que praticam.
3. Quais as características do corpo de uma menina? O que identifica o corpo de uma menina?
4. Como se caracteriza o corpo do menino? O que identifica o corpo do menino?
5. O que uma menina costuma fazer para cuidar do seu corpo? Para se apresentar no meio social?
6. Quais são as atividades corporais/esportes que as meninas costumam fazer?
7. O que vocês acham destas mulheres (imagens)?



## **ANEXO X - Roteiro semiestruturado de entrevista com meninas**

### 1º desenho

1. Vamos lá, você poderia falar um pouco do seu desenho para mim?
2. Você lembra que na nossa discussão em grupo nós enumeramos algumas características das meninas? Quais as principais características de menina que você tem?
3. O que você mais gosta no seu corpo?
4. O que você menos gosta no seu corpo?
5. Como você cuida do seu corpo? Prepara sua imagem? Sua apresentação.
6. Quais atividades corporais você costuma fazer? Qual você mais gosta?
7. Tem alguma atividade corporal que gostaria de fazer?

### 2º desenho

8. Quem é a pessoa no seu desenho?
9. O que ela está fazendo? O que ela gosta de fazer?
10. Porque você escolheu desenhá-la?

## **ANEXO XI - Roteiro semiestruturado de entrevista com os meninos**

### 1º desenho

1. Vamos lá, você poderia falar um pouco do seu desenho para mim?
2. Você lembra que na nossa discussão em grupo nós enumeramos algumas características dos meninos? Quais as características dos meninos que as meninas também possuem?
3. Quais atividades corporais as meninas costumam fazer, em sua opinião?

### 2º desenho

1. Quem é a pessoa no seu desenho?
2. O que ela está fazendo? O que ela gosta de fazer?
3. Por que você escolheu desenhá-la?