

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

JULIANA ROCHA ADELINO DIAS

**CULTURAS ESCOLARES E ADOLESCENTES: IMAGEM CORPORAL E
RELAÇÕES SOCIAIS**

**SANTOS
2013**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CULTURAS ESCOLARES E ADOLESCENTES: IMAGEM CORPORAL E
RELAÇÕES SOCIAIS**

JULIANA ROCHA ADELINO DIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de
Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação, sob a orientação da Professora
Doutora Maria Angélica Rodrigues Martins.

**Santos-SP
2013**

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

D541c DIAS, Juliana Rocha Adelino.
Culturas Escolares e Adolescentes: Imagem Corporal e Relações
Sociais / Juliana Rocha Adelino Dias; Orientadora Prof^a Dr^a Maria
Angélica Rodrigues Martins. - Santos: [s.n.], 2013.
222 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Cultura escolar; 2. Adolescência; 3. Imagem corporal; 4. Relações
sociais; 5. Representações sociais.
I. Martins, Maria Angélica Rodrigues (Orientadora).
II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

JULIANA ROCHA ADELINO DIAS

CULTURAS ESCOLARES E ADOLESCENTES: IMAGEM CORPORAL
E RELAÇÕES SOCIAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria Angélica Rodrigues Martins.

Data da aprovação: ____/____/_____.

Comissão Julgadora

Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Rodrigues Martins
Orientadora - Universidade Católica de Santos
(UNISANTOS)

Prof^a. Dr^a Maria de Fátima Abdalla
Membro Titular Interno - Universidade Católica de Santos
(UNISANTOS)

Prof. Dr. Marcos Alberto Taddeo Cipullo
Membro Titular Externo - Universidade Federal de São Paulo
(UNIFESP)

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES/MEC.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/_____.

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Ronaldo Dias, por contribuir para que eu alcançasse este objetivo, por compreender minhas chatices, suportar minha ausência e por sempre estar ao meu lado nesta e em outras conquistas.

AGRADECIMENTO

A professora Dr^a Ariane Franco Lopes da Silva que, comigo e de mãos dadas, caminhou nesta jornada com sua imensa dedicação, paciência e carinho.

A professora Dr^a Maria Angélica Rodrigues Martins, por aceitar o desafio de conduzir este trabalho em um momento delicado.

Ao professor Dr. Marcos Alberto Taddeo Cipullo e a professora Dr^a Maria de Fátima Abdalla pela decisiva contribuição no Exame de Qualificação e pelas considerações tecidas na Banca de Defesa.

Aos professores Doutores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos: Irene Jeanete Lemos Gilberto, Luiz Carlos Barreira, Maria Amélia Santoro Franco e Maria Aparecida Franco Pereira.

As companheiras e amigas Terezinha Pacheco e Thaís Laudares que ajudaram no delianeamento deste trabalho com muita compreensão e apoio.

A equipe de funcionários da Escola Estadual Primo Ferreira e às alunas participantes da pesquisa.

Aos meus pais e irmã pelo carinho, amor e incentivo.

A minha família – tios, tias, primos, primas, sobrinho e aos meus queridos avós pelo carinho constante.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e estiveram presentes nesse caminho.

AS CONTRADIÇÕES DO CORPO

Meu corpo não é meu corpo,
é a ilusão de outro ser.
Sabe a arte de esconder-me
e é de tal modo sagaz
que a mim de mim ele oculta.

Meu corpo, não meu agente,
meu envelope selado,
meu revólver de assustar,
tornou-se meu carcereiro,
me sabe mais que me sei.

Meu corpo apaga a lembrança
que eu tinha de minha mente,
Inocula-me seu pathos,
me ataca, fere e condena
por crimes não cometidos.

O seu ardid mais diabólico
está em fazer-se doente.
Joga-me o peso dos males
Que ele tece a cada instante
E me passa em revulsão.

Meu corpo inventou a dor
a fim de torná-la interna,
integrante do meu Id,
ofuscadora da luz
que aí tentava espalhar-se.

Outras vezes se diverte
Sem que eu saiba ou que deseje,
E nesse prazer maligno,
Que suas células impregna,
do meu mutismo escarnece.

Meu corpo ordena que eu saia
em busca do que não quero,
e me nega, ao se afirmar
como senhor do meu Eu
convertido em cão servil.

Meu prazer mais refinado
não sou eu quem vai senti-lo.
É ele, por mim, rapace,
e dá mastigados restos
à minha fome absoluta.

Se tento dele afastar-me,
por abstração ignorá-lo,
volto a mim, com todo o peso
de sua carne poluída,
seu tédio, seu desconforto.

Quero romper com meu corpo,
quero enfrentá-lo, acusá-lo,
por abolir minha essência,
mas ele sequer me escuta
saio bailar com meu corpo.

(DRUMMOND, 1984).

DIAS, Juliana Rocha Adelino. *Culturas escolares e adolescentes: imagem corporal e relações sociais*. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2013.

RESUMO

A adolescência é um período marcado por numerosas transformações físicas e sociais. É uma fase de transição e de preparo para o ingresso na vida adulta, durante a qual o jovem estudante confronta novos problemas e lhe são exigidas novas formas de ajustamento social. Por isso, as relações sociais, neste momento da vida, vêm atraindo a atenção de educadores e pesquisadores. Este estudo tem como objetivos identificar as representações sociais de adolescentes estudantes sobre a adolescência, sobre o papel do corpo nas relações sociais em âmbito escolar e refletir sobre como essas representações interferem no envolvimento de estudantes do gênero feminino com as demais culturas escolares. A pesquisa encontra na Teoria das Representações Sociais, idealizada por Serge Moscovici (1978), o seu referencial metodológico. O trabalho traz a análise de noções sobre cultura escolar, recorrendo a autores, como: Candau (2010, 2011), Carrano (2011), Pérez Gómez (2001), Julia (2001), Viñao Frago (1995, 1996, 1998), Forquin (1993) e Vincent, Lahire e Thin (2001). O estudo também apresenta noções tecidas a partir de autores como Coslin (2009), Daolio (1995), Keleman (1993), Le Breton (2007), Novaes (2010), Pereira (2005), entre outros, sobre a adolescência, corpo e relações sociais. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo que contou com a participação de 66 estudantes, com idade entre 15 e 17 anos, matriculadas no ensino médio de uma escola pública localizada na cidade de Santos-SP. Os instrumentos de coleta de dados utilizados, foram: a) um questionário com questões que visavam acessar o perfil das respondentes; b) um teste de associação livre de palavras; c) um teste com questões metafóricas e d) uma encenação teatral seguida de debate (realizada com parte do grupo – 11 estudantes). As respostas foram tratadas pela análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). As ferramentas metodológicas utilizadas ao longo da pesquisa permitiram algumas inferências. Com relação às representações de adolescência, os sujeitos indicaram que elas são construídas e influenciadas pela visão historicamente produzida dessa fase da vida, que associa o adolescente à impulsividade, como também, entendem a adolescência como fase de preparação ao ingresso na vida adulta. As representações de corpo são embasadas nos pressupostos de beleza e feminilidade difundidos pela sociedade e veiculados pela mídia. Quanto ao relacionamento social em ambiente escolar, observou-se que as representações são influenciadas pelo corpo e sua aparência física. Notou-se a completa ausência de referências à escola e sua atuação quanto às formas de convívio entre estudantes. A investigação aponta a necessidade de se aprofundar os conhecimentos a respeito das subculturas compreendidas no âmbito maior da cultura escolar.

Palavras-chave: Cultura escolar. Adolescência. Imagem corporal. Relações sociais. Representações sociais.

DIAS, Juliana Rocha Adelino. *School cultures and adolescents: body image and social relations*. (Dissertation) Education Master's Degree. Santos Catholic University, 2013.

ABSTRACT

Adolescence is a period marked with numerous physical and social transformations. It is a stage of transition and preparation for entry into adulthood, during which the young student confronts new problems and is required new forms of social adjustment. Therefore, social relations, at this time of life, have attracted the attention of educators and researchers. This study aims to identify the social representations of adolescent students about adolescence, about the role of the body in social relations in the school and reflect on how these representations affect the involvement of female students with other school cultures. This work finds its methodological referential in Social Representation Theory, devised by Serge Moscovici (1978). The work contains the analysis of notions about school culture, using authors as: Candau (2010, 2011), Carrano (2011), Pérez Gómez (2001), Julia (2001), Viñao Frago (1995, 1996, 1998), Forquin (1993) and Vincent, Lahire and Thin (2001). The study also presents notions woven from authors like Coslin (2009), Daolio (1995), Keleman (1993), Le Breton (2007), Novaes (2010), Pereira (2005), among others, about adolescence, body and social relations. This is a qualitative study that included the participation of 66 students, aged between 15 and 17 years, enrolled in high school at a public school located in the city of Santos / SP. The data collection instruments used were: a) a questionnaire that aimed to access the profile of respondents, b) a test of free association of words c) a test with questions metaphorical and d) one theatrical performance followed by a debate (performed with part of the group - 11 students). Responses were treated by content analysis proposed by Bardin (1977). Methodological tools were used throughout the research allowing some inferences. With respect to the representations of adolescents, the subjects indicated that it is constructed and influenced by a historical produced vision at this fase of life, which associates the teenager with impulsiveness, as also, understands adolescence as a fase of preparation to the beginning of adulthood. The representations of the body are based in the assumptions of beauty and femininity circulated by society and transmitted by the media. As for social networking in the school environment, it was found that the representations are influenced by the body and its physical appearance. It was noted the complete absence of references to the school and its activities on ways of interaction between students. The research points to the need to deepen knowledge about the sub-cultures within the scope of the larger school culture.

Keywords: School culture. Adolescence. Body image. Social relations. Social representations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas no Ensino Médio e população residente de 15 a 17 anos de idade - Brasil -2007-2011	25
Tabela 2: Número de salas de aula por série escolar em cada turno	81
Tabela 3: Perfil dos sujeitos – Idade e Série.....	94
Tabela 4: Termo Indutor – “Adolescente”	97
Tabela 5: Termo Indutor – “amizade na escola”	99
Tabela 6: Termo Indutor – “corpo e ter amigos”.....	102
Tabela 7: Termo Indutor – “ensino médio”	103
Tabela 8: Número de teses e dissertações encontrados com o tema	152
Tabela 9: Distribuição dos animais em grupos.....	186
Tabela 10: Distribuição dos objetos em grupos.....	188
Tabela 11: Exposição das cores citadas e suas respectivas frequências.....	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instrumentos da pesquisa, objetivos, tópicos abordados e procedimento de análise dos dados	82
Quadro 2: Percepção da amizade na escola.....	120
Quadro 3:Influência da aparência nas relações de amizade	120
Quadro 4: Necessidade de mudança para à aceitação social	122
Quadro 5:Mudanças para aceitação social.....	124
Quadro 6: Elementos necessários à aceitação em um grupo de amigos na escolar.....	125
Quadro 7: Influência da imagem corporal para a aceitação social na escola	128
Quadro 8: Motivos que levam a não aceitação na escola	128
Quadro 9: Percepção da própria imagem	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Tríade conceitual de alicerce das representações sociais.....	68
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Renda Familiar	95
Gráfico 2: Número de moradores na residência dos sujeitos da pesquisa.....	96
Gráfico 3: Justificativa da relação entre o corpo e o animal escolhido para representá-lo	108
Gráfico 4: Justificativa da relação entre o corpo e o objeto escolhido para representá-lo	112
Gráfico 5: Justificativa da relação entre o corpo e a cor escolhida para representá-lo.	115

LISTA DE ABREVIACOES

ALP - Associação Livre de Palavras

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF 88 – Constituição Federal de 1988

COMET - Comitê de tica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EVOC - *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*

FIA - Fundo para a Infância e Adolescência

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IMC - ndice de Massa Corporal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPECI - Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEPTI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Terceira Idade

OME - Ordens Mdias de Evocações

OMS - Organização Mundial de Saúde

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PNAD - Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios

PROPEG - Programa de Pós-Graduação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TRS - Teoria das Representações Sociais

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO _____

<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>18</u>
<u>CAPÍTULO I - A ESCOLA E SUAS CULTURAS.....</u>	<u>32</u>
1.1 Culturas escolares.....	32
1.2 A cultura do adolescente e a escola	40
<u>CAPÍTULO II - ADOLESCÊNCIA, CORPO E RELAÇÕES SOCIAIS.....</u>	<u>44</u>
2.1 Adolescência	44
2.1.1 A adolescência através dos tempos	45
2.1.2 A crise e a identidade na adolescência	50
2.2 Corpo, imagem corporal e relações sociais	53
2.2.1 A importância das relações interpessoais	57
2.2.2 A questão do gênero	62
<u>CAPÍTULO III - TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS E RELAÇÃO COM O ESTUDO.....</u>	<u>66</u>
3.1 Ancoragem e objetivação.....	71
3.2 A importância do núcleo central das representações na pesquisa.....	73
3.3 A teoria das representações sociais e a pesquisa	75
<u>CAPÍTULO IV - DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</u>	<u>77</u>
4.1 Os sujeitos da pesquisa	79
4.1.1 Critérios de seleção.....	79
4.2 Cenário da pesquisa	80
4.3 Os instrumentos da pesquisa.....	81
4.3.1 Questionário de acesso ao perfil dos sujeitos	83
4.3.2 Teste de associação livre de palavras (ALP).....	84
4.3.4 Encenação teatral e grupo de discussão	86
4.4 Análise dos dados	89
4.5 Procedimentos de coleta dos dados.....	90
4.6 Procedimentos éticos da pesquisa	91

<u>CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</u>	93
5.1 Perfil dos sujeitos – adolescentes do Ensino médio.	94
5.2 Análise da associação livre de palavras	97
5.2.1 Termo indutor: “adolescente”	97
5.2.2 Termo indutor: “amizade na escola”	99
5.2.3 Termo indutor: “corpo e ter amigos”	101
5.2.4 Termo indutor: “ensino médio”	103
5.3 Análise das Questões Metafóricas	106
5.3.1 Questão a) - “Se seu corpo fosse um animal, que animal seria? Por quê?”	106
5.3.2 Questão b) - “Se seu corpo fosse um objeto, que objeto seria? Por quê?”	110
5.3.3 Questão c) - “Se seu corpo fosse uma cor, que cor seria? Por quê?.....	114
5.4 Análise da encenação teatral e grupo de discussão	118
5.4.1 A percepção da amizade na escola	119
5.4.2 A influência da aparência nas relações de amizade.....	120
5.4.3 Necessidade de mudança para aceitação	122
5.4.4 Elementos necessários à aceitação em um grupo de amigos na escola	125
5.4.5 Influência da aparência física na formação de laços de amizade na escola	127
5.4.5 Percepção da própria imagem.....	129
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	133
<u>REFERÊNCIAS</u>	138
<u>APÊNDICES</u>	147
<u>ANEXOS</u>	203

INTRODUÇÃO

A intenção de estudar o corpo para melhor compreender os sentidos e significações que o cercam datam-se no início da minha trajetória acadêmica, ou seja, em março de 2001, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN. No período em que cursei a graduação vivenciei algumas experiências como professora estagiária, participando de três importantes projetos de extensão da UERN. Estes projetos tinham como objetivo desenvolver ações contínuas de caráter educativo, social, cultural e científico com jovens e adultos. Paralelamente, como estudante, participei como bailarina de outro projeto de extensão da universidade. A partir de março de 2001, passei a integrar a Companhia de Dança da UERN, permanecendo na mesma até o final de 2007. Nas aulas de dança e nos ensaios coreográficos que dão origem aos espetáculos foi possível observar o quanto o corpo é dotado de significados. Ou seja, o quanto o corpo e seus movimentos expressivos veiculam histórias de vida, experiências, emoções, costumes e outros.

Esta dupla formação influenciou minhas escolhas profissionais mais tarde, pois trabalhei como professora de Educação Física em diversas modalidades, mas com atenção particular na dança em projetos sociais. Desde a formação na graduação e, sobretudo, no início da carreira docente, dediquei-me, quase que integralmente, em compreender esse universo que é o corpo, sua simbologia e papel nas relações humanas e como o trabalho corporal pode ajudar na integração dos jovens na sociedade. Com o intuito, portanto, de estudar o corpo e sua influência nas relações interpessoais, estabelecidas no contexto escolar, ingressei em março de 2011 no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos - UNISANTOS.

O ambiente escolar foi eleito como contexto para o estudo dessas relações devido à escola constituir-se como ponto de encontro e de convivência comum à maioria dos adolescentes e ao tempo em que nela permanecem. Contudo, vale ressaltar que a escola possui outras finalidades, além do encontro social, que não serão abordadas neste estudo, mas que cabe aqui lembrar. Para Pimenta (1993), cabe a essa instituição formar um cidadão crítico, preparado de forma científica, técnica e social. No desenvolvimento deste

estudo, foram focalizadas as questões de natureza social, mais especificamente o relacionamento entre jovens na escola.

Por isso, faz-se necessário contextualizar a pesquisa no campo da cultura escolar, pois os estudos desse campo tornam-se importantes referenciais para esta investigação, uma vez que eles agrupam reflexões sobre os modos de socialização no espaço escolar. Em Vincent, Lahire e Thin (2001), por exemplo, vemos a preocupação em relacionar a socialização no ambiente escolar com as tradições e costumes próprios das escolas. A cultura escolar é, para os autores, uma construção elaborada por atores sociais que compartilham conceitos, atitudes e valores. Esse conjunto concorre para a constituição de uma forma escolar, esta amparada nas relações interpessoais, nas regras e convenções existentes na escola e, sobretudo, nas formas de exercício de poder.

Julia (2001) chama a atenção para as práticas escolares e aponta a importância de se compreender as normas e as finalidades que regem a escola. Forquin (1993) aponta a cultura escolar como uma cultura seletiva quanto às suas fontes, pois ela se molda segundo as necessidades cotidianas, baseadas em fatores sociais, políticos e ideológicos. Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar pode ser entendida como um conjunto de hábitos, normas e ideias que se concretizam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola. Uma visão complementar pode ser observada em Chervel (1990). Segundo ele, cada escola produz uma cultura específica, singular e original. Candau (2011) afirma que não há possibilidade de se falar em educação sem pensar em cultura, sem considerar o contexto, pois, de acordo com a autora, há uma forte ligação entre a cultura e a educação.

Portanto, diferentes formas de relacionamento e agremiações entre os jovens alunos são consideradas adequadas, ou não, em diferentes escolas. Resta saber como os alunos percebem essas regras de convivência e a implicação delas nos contatos com os outros colegas. No entanto, por mais que as escolas sejam diferentes entre si, há uma série de tradições, normas e costumes comuns que integram a cultura escolar e a cultura do jovem, ou seja, são comuns a diferentes escolas e coexistem com as normas e valores típicos e específicos de cada uma.

Tendo em vista a complexidade da temática da pesquisa, houve a necessidade de se recorrer também a uma série de estudos que contemplam ideias-chave da investigação, principalmente, estudos que tratam da adolescência, do corpo e das interações sociais entre

jovens, visto que esta investigação busca compreender as representações sociais de estudantes do ensino médio sobre adolescência, o corpo e o papel do corpo nas relações sociais estabelecidas em âmbito escolar, para que de posse desse conhecimento, pudesse se traçar um paralelo entre essas representações e a cultura escolar.

Com relação aos estudiosos que analisam o tema da adolescência, vê-se em Papalia e Olds (2000) que, embora o ser humano viva em um constante processo de transformação, é notável que nesta fase as alterações de ordem biológica, social, cognitiva e emocional tendem a ser ainda mais intensas. Lima e Freitas (2010) relatam que, juntamente com essas transformações, observa-se também uma crescente preocupação dos jovens com o enquadramento aos valores próprios do mundo adulto e que este esforço de enquadramento nem sempre se dá de forma harmônica, podendo mesmo gerar conflitos, desvios e separações. Kirchlner; Palmonary; Pombeni (1993) lembram que esse é um período de transição quando o jovem confronta problemas não familiares que demandam novas formas de ajustamento à realidade. Salles (1998) também observa que os adolescentes sentem a necessidade de estarem em grupo e que essa forma de convívio social está provavelmente relacionada com os sentimentos de medo e insegurança, ocasionados pelas transformações de natureza biológica, social, cognitiva e emocional, e com as pressões originadas pelo ingresso na vida adulta.

Dentre as preocupações existentes na vida dos adolescentes com a entrada na vida adulta, destacam-se a escolha da profissão e a entrada no mundo do trabalho. A escola, nesse sentido, possui relevância na preparação do jovem visto que cabe ao ensino médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN), fornecer a estrutura necessária à construção de um elo entre a educação e o mundo do trabalho e emprego (BRASIL, 1996). A LDBEN, em seu artigo 35, complementa o pensamento de preparação, ao ressaltar que um dos objetivos do ensino médio é preparar o aluno para o trabalho e para a cidadania (BRASIL, 1996). É nesse nível de ensino que ocorre a ampliação e a especialização de conhecimentos, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e o aprimoramento do educando como pessoa humana.

Entretanto, cabe também destacar que o jovem, nesse período, vive um momento de intensas trocas sociais, devendo estas ser consideradas pelas instituições escolares. É possível encontrar essa preocupação expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apontam para a necessidade do currículo escolar de nível médio abordar

aspectos que proporcionem aos alunos competências que estimulem a capacidade para a vida em sociedade (BRASIL, 2000).

Na vida em sociedade, especialmente, as relações sociais, entre os jovens, têm sido um tema bastante investigado. Provavelmente, esse interesse aconteça pelo fato dessa fase ser um período acompanhado por numerosas transformações físicas e emocionais que afetariam a dinâmica dessas relações (COSLIN, 2009; SALLES, 1998; KROGER, 2004; AGRICOLA e MARIANO, 2009; GOMES e CARAMASCHI, 2007). Este é, reconhecidamente, um momento em que o jovem se prepara para o ingresso na vida adulta (MARTINS et al, 2003) e a escola é uma instituição que se consolidou como um importante ambiente onde essa preparação ocorre (CAMARANO et al, 2004).

Os estudos sobre o corpo humano também são importantes para esta investigação e vários autores têm apontado o papel do corpo nos contatos sociais. Para Novaes (2010), a aparência corporal tem sido um aspecto valorizado nas sociedades, principalmente nos momentos de apresentação social. Betti (2004) também mostra que o corpo é a expressão da natureza e da individualidade, ou seja, tudo que é próprio das experiências de vida de cada indivíduo, e que tem uma importante função nas relações sociais. Le Breton (2007, p. 30) corrobora esse pensamento, ao lembrar que a imagem corporal está relacionada à aparência corporal, “[...] envolvendo modos de se vestir, de se pentear os cabelos, de cuidar do corpo e de se apresentar socialmente de acordo com as circunstâncias”[sic]. Gomes e Caramschi (2007) também apontam para esse papel do corpo, ao expressarem que ele é um importante instrumento, usado nas apresentações pessoais e tem, para os jovens, um valor todo especial, uma vez que a passagem para a vida adulta implica também grandes transformações corporais.

Assim como para os adultos, o corpo assume, para os adolescentes, um importante papel nos relacionamentos com os colegas, na formação de grupos sociais e na construção de suas identidades (COSLIN, 2009). O autor associa a aparência com o pertencimento social e lembra que essa relação é influenciada pela moda e por aspectos físicos como peso, altura e características estéticas. Ele ainda afirma que, para os jovens, a aparência corporal expressa, simbolicamente, a identidade sexual, os conflitos e modos de se relacionar. Nessa fase da vida, a imagem corporal é especial e marcante e influencia de tal maneira que “[...] nesta altura, considerável, tanto mais que ela pode confundir-se com a representação que o jovem tem de si mesmo” (COSLIN, 2009, p. 35). Le Breton (2007, p.

77) também contribui para essa compreensão da importância do corpo para as relações sociais, ao considerar que o corpo “[...] é preso no espelho social, objeto concreto de investimento coletivo, suporte de ações e de significados, motivo de reunião e de distinção pelas práticas e discurso que suscita”. O autor afirma que o corpo é o meio pelo qual o homem se relaciona com o mundo e justifica-se afirmando que “[...] antes de qualquer coisa, a existência é corporal” (2007, p. 7).

Outro importante elemento que entra em jogo, na análise da fase da adolescência, é a categoria gênero, que influencia decisivamente nos aspectos associados à socialização e ao corpo. Coslin (2009) afirma que essa associação pode ser explicada a partir dos processos maturacionais que ocorrem com maior rapidez entre as meninas. Papalia e Olds (2000, p. 317), lembram que entre as adolescentes é maior a insatisfação com a própria imagem, e ainda declaram que isto ocorre por causa “[...] da ênfase cultural aos atributos físicos femininos”. Possivelmente, existiria um descontentamento com relação ao corpo entre as jovens, pois sobre elas recairiam as pressões sociais para que seus corpos se conformassem mais rapidamente aos padrões sociais de comportamento das mulheres adultas. Alguns atributos físicos femininos são constantemente elucidados nos meios de comunicação como os “ideais”, como apontam Frois; Moreira; Stengel (2011), ao destacar a importância dos meios na propagação de imagens e valores idealizados de beleza feminina. Denius (2000) colabora com esse pensamento ao afirmar que, desde a infância, os ideais de beleza feminina são internalizados e que a sociedade associa uma boa imagem ao sucesso. Essa associação entre corpo ideal e sucesso, sobretudo na vida das adolescentes, tem um impacto considerável em seus relacionamentos sociais (COSLIN, 2009).

Apple (1989), em sua obra, considera a importância de se investigar a população composta por jovens do gênero feminino e pertencentes às classes populares. Para o autor, a situação econômica desfavorecida impacta negativamente a vida escolar. Um aspecto mencionado por ele é o desempenho acadêmico, uma vez que este tende a diminuir a partir da entrada na adolescência. Ele atribui a queda do desempenho escolar ao aumento das pressões oriundas da necessidade das adolescentes de se sentirem aceitas, respeitadas e desejadas, principalmente, pelos rapazes. Para fundamentar tal entendimento, o autor cita uma pesquisa desenvolvida por McRobbie (1980) que ilustra a diferença entre as jovens de classe sociais distintas (classe operária e uma nova e pequena classe média). Nesse estudo,

o autor constatou que as adolescentes das duas classes sociais acabam por reproduzir os papéis relacionados ao tradicional modelo feminino, embora fique claro que jovens da “classe média” vislumbram atividades que vão além do casamento, dos trabalhos domésticos e da função de mãe. Elas reconhecem que há a possibilidade de seguirem uma carreira profissional, diferentemente das jovens das classes sociais mais desfavorecidas, para as quais a sexualidade apresenta-se mais cedo como uma forma de sair da condição de miséria.

Tais considerações indicam que a questão de gênero e classe social associadas ao corpo tornam-se importantes referenciais para esta pesquisa, pois são elementos que impactam a construção das representações sociais acerca da adolescência, do corpo e das relações sociais na vida escolar das adolescentes.

Para a compreensão das principais referências conceituais deste estudo, ou seja, a adolescência, corpo, e relações sociais buscou-se a Teoria das Representações Sociais (TRS). Essa teoria foi utilizada como forma de subsidiar metodologicamente o entendimento da articulação entre as principais referências da pesquisa em questão. A TRS foi idealizada por Serge Moscovici (2010), segundo o qual, as opiniões que os indivíduos possuem sobre um determinado tema são resultantes das suas interações com os outros elementos de seu grupo social. Essas opiniões tornam-se conhecimentos de senso comum que têm como função manter os membros do grupo em interação. As representações também guiam as atitudes e os julgamentos a serem feitos acerca do objeto em discussão. Moscovici (2010) afirma que as representações sociais tornam mais fáceis a comunicação entre os membros que compõem um grupo, e orientam atitudes e comportamentos. Elas possuem, portanto, um efeito aglutinador e homogeneizante no que diz respeito às ideias e opiniões acerca de um determinado assunto.

As representações que as jovens adolescentes possuem acerca da adolescência, do corpo e das relações sociais na escola, por exemplo, representam o senso comum compartilhado por elas sobre as características e atributos relacionados à imagem corporal necessários para serem bem sucedidas nas interações sociais. As representações acabam por guiar as escolhas, as atitudes e as formas de comportamento perante os elementos dos grupos sociais. As representações sustentam as expectativas que as jovens possuem para permanecerem como integrantes de seus grupos ou para se tornarem candidatas a novas afiliações grupais. Investigar as representações de corpo e das relações sociais no contexto

escolar possibilita compreender o comportamento social das jovens e a importância atribuída aos laços afetivos nessa fase da vida. Investigar as representações de corpo permite, ainda, compreender a importância atribuída à imagem corporal na construção das identidades e na autoestima das adolescentes. Os valores ligados ao corpo podem estar ancorados nas experiências de vida de cada jovem, assim como nos valores passados de geração em geração por meio das tradições.

Por isso, conhecer as representações de adolescência, corpo, relações sociais, sobre o prisma da cultura escolar, no ensino médio, torna-se essencialmente relevante por dois motivos. O primeiro motivo possui relação com a necessidade de se conhecer melhor este público crescente que está inserido na escola, sobretudo, na escola pública do ensino médio. O segundo motivo baseia-se na necessidade de produções acadêmicas sobre o tema, visto que há um reduzido número de publicações científicas sobre esta temática.

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2011, a etapa final da educação básica, o ensino médio tem mostrado um aumento progressivo no número de matrículas nos últimos anos no Brasil. Embora seja possível constatar que o aumento da demanda, nesse nível de ensino, encontra-se susceptível aos níveis de ensino anteriores, espera-se que a educação, no nível médio, mantenha-se no patamar conseguido no ensino fundamental com relação ao número de matrículas nos últimos anos.

No entanto, conforme revelam os dados levantados pelo INEP em 2010, a educação, no país, possui uma configuração similar à de um funil, visto que os registros apontaram para o dobro de matrículas, no ensino fundamental, em comparação ao ensino médio. De acordo com os dados coletados entre maio e agosto de 2010, o país registrava 13,4 milhões de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano; com crianças a partir dos seis anos) e 7,1 milhões de matrículas no ensino médio (1º ao 3º ano) (BRASIL, 2010a).

De acordo com o Censo Escolar de 2010, no Brasil, há cerca de 42,9 milhões de alunos matriculados nas redes estaduais e municipais. Nessa estimativa, estão incluídas as matrículas na creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, no ensino regular e na educação de jovens e adultos presencial (incluindo a EJA integrada à educação profissional), além de educação especial. Neste mesmo ano, os resultados gerais da amostra do Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),

apontou um aumento no número de pessoas que passaram a frequentar as instituições de ensino em todos os níveis da educação. Entre os adolescentes, com idades entre quinze e dezessete anos, o aumento foi de 7.5% em relação ao censo de 2000, em todos os níveis de ensino. Em 2000, 77,7% dos adolescentes frequentavam a escola, enquanto que em 2010 esse número subiu para 85,2%. Entretanto, cabe destacar que, de acordo com Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), os 14,8% que estavam fora da escola correspondem, em número real, a cerca de 1.479.000 pessoas (BRASIL, 2010b).

Tabela 1: Número de matrículas no ensino médio e população residente de 15 a 17 anos de idade - Brasil -2007-2011

Ano	Ensino médio	População por idade – 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	...
$\Delta\%$ 2010/2011	0,5	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007-2009 e Censo Demográfico (2010) dados do universo

O Censo Escolar realizado em 2011 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) continuou a demonstrar o aumento do número de alunos com a faixa etária compatível ao ensino médio, conforme mostra a Tabela 1. Outro dado constatado no Censo Escolar de 2011 corresponde à distribuição desses alunos nas instituições de ensino, este dado mostrou que as escolas da rede estadual de ensino são as principais responsáveis pela oferta do ensino médio no Brasil, pois elas agrupam 85,5% das matrículas. Enquanto a rede particular atende 12,2%, e as redes municipais e federal de ensino respondem por pouco mais de 2%, cada uma, das matrículas deste nível escolar (BRASIL, 2011).

Outro dado que merece atenção corresponde à faixa etária/escolarização entre adolescentes com idades entre quinze e dezessete anos. Muitos dos matriculados nas instituições escolares públicas não estão na série escolar adequada à sua idade, ou seja, cursando o ensino médio, como consta no documento publicado no Brasil pelo UNICEF

(2009). Desse modo, o desafio vai além da democratização do ensino médio, pois se faz necessário considerar também a adequação idade/nível educacional, principalmente na faixa etária dos quinze aos dezessete anos. Porém, é observável que esses números estão evoluindo positivamente (BRASIL, 2011).

Portanto, acredita-se que a escola, por ser uma instituição que recebe parcela considerável dos jovens neste país, tenha o dever de educar para além dos conteúdos trabalhados nas tradicionais disciplinas, como declaram Pimenta (1993), Dourado e Oliveira (2009), ao se referirem a formação do aluno crítico. Cabe à escola conceber, numa perspectiva crítica, o homem na sua totalidade, enquanto ser formado pelo biológico, material, afetivo, estético e lúdico (DOURADO; OLIVEIRA, 2009). Eles, também, afirmam que as práticas educacionais devem ser desenvolvidas, tendo em vista que os alunos são indivíduos que possuem variadas necessidades em seus processos educativos. Por isso, entende-se que este ambiente é também propício ao desenvolvimento de discussões e explorações de temas que fazem parte do mundo do adolescente, tais como o corpo e as relações sociais. Esses temas, se contemplados pela escola, podem, possivelmente, contribuir para a formação integral dos indivíduos dessa faixa etária, o que poderia ter também um reflexo positivo nas outras aprendizagens.

Para situar esta investigação, no universo dos estudos já existentes nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, desenvolvidos no Brasil, recorreu-se a algumas dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Para a realização desta consulta, foram utilizados os seguintes descritores: “adolescente”; “adolescente/socialização”; “adolescente/imagem corporal”; “adolescente/socialização/imagem corporal”. No Apêndice B (p. 152), é possível visualizar o número de trabalhos referentes aos descritores mencionados, nos últimos seis anos, o que corresponde a teses e dissertações publicadas entre os anos de 2006 e 2011. Dentre os diversos trabalhos encontrados com os descritores utilizados, alguns se mostraram mais relevantes e convergentes aos tópicos desenvolvidos neste trabalho de dissertação. Por isso, destaca-se a relevância dos trabalhos a seguir.

A dissertação de Andrade (2009), na área da Educação Física, buscou compreender a insatisfação corporal dos adolescentes a partir do contexto escolar. Nele, a autora enfatiza a influência da cultura nas imagens de corpo. Para fundamentar este estudo, ela apresentou um referencial teórico que contempla conceitos acerca da imagem corporal, articulando

esses conceitos à compreensão cultural de corpo. Todos os apontamentos realizados nessa pesquisa convergem para o entendimento do universo social do adolescente e mostram o quanto o corpo é importante para ele. A autora destaca ainda a pressão exercida pela sociedade atual que impõe um padrão estético a ser seguido, o que, segundo ela, reforça a insatisfação dos adolescentes com o próprio corpo. Os tópicos abordados por Andrade (2009) possuem uma estreita relação com esta investigação, pois também se procura com esta pesquisa observar o papel do corpo, mas de um outro ponto de vista. Neste estudo, prioriza-se o corpo enquanto elemento que influencia nos processos de socialização e nos relacionamentos entre as adolescentes. Esta investigação será desenvolvida em uma escola do ensino médio estadual de Santos/SP.

A tese de doutorado de Oliveira (2010), em Educação Física, analisou os comportamentos dos alunos que não participam das aulas dessa disciplina. O autor identificou, em sua pesquisa, a presença de dois elementos na composição dos “pedaços da quadra”. O primeiro elemento seria uma demarcação física de território e o outro seria o espaço social, ou seja, uma rede de relações a qual se estende sobre esse território. Para trazer à tona esses dois elementos, o autor apresenta uma rica discussão no primeiro capítulo, “Escola, Cultura e Educação Física”, acerca do espaço escolar como um espaço privilegiado em vários aspectos, sobretudo, no que concerne aos aspectos culturais e sociais. Nessa mesma perspectiva, nesta pesquisa, procura-se considerar a cultura escolar e investigar a questão das relações sociais entre alunas, tendo como pano de fundo as culturas escolares. Entendem-se os relacionamentos, no contexto escolar, como um importante elemento integrante da cultura escolar, à medida que os relacionamentos balizam os comportamentos e atitudes dos jovens.

Outra pesquisa de doutorado que auxiliou no delineamento dessa investigação foi “Os Jovens e o Agir: respostas ao mal-estar”. Nessa pesquisa, Zanotti (2006) realiza uma retrospectiva sobre o tema adolescência quanto à sua concepção e definição. Para isso, a autora apoia-se em autores como Hall, (1925), Piaget (1976) e Blos (1985). Toda essa contextualização histórica permitiu à autora elucidar, de forma aprofundada, a relação do sujeito com seu corpo e com os outros com os quais convive. Ela também descreve como se dá a “crise adolescente”, nas diversas sociedades, e destaca que esta fase é compreendida de diferentes maneiras em diferentes comunidades. Segundo a autora, a “crise” acontece em algumas sociedades carregadas de muita tensão, mas que, nas

comunidades menos complexas, essa fase não é caracterizada dessa maneira. Essa fase é mais tranquila, sem muitos conflitos e sem que sejam levantadas muitas das necessidades dos jovens.

Pode-se observar no Banco de Teses da CAPES a existência de vários estudos que tratam a adolescência sob várias óticas, mas nenhum dos estudos encontrados tinha como foco o tema corpo, a adolescência e as relações sociais na escola sob a perspectiva das representações sociais. Acredita-se que um estudo que utilize a Teoria das Representações Sociais (TRS) ajudaria a acessar o senso comum a respeito de ser adolescente, de corpo e de relações sociais na escola, visto que as representações envolvem conhecimento compartilhado socialmente e que são responsáveis por conduzir os comportamentos e as atitudes das pessoas. Procura-se estudar as raízes do senso comum para poder atuar sobre elas no sentido de modificá-las em benefício do jovem e de sua relação com a educação escolar.

O problema de pesquisa

Com relação ao problema de pesquisa é importante lembrar a ênfase atribuída ao ensino de conteúdos, ou seja, ao currículo formal em detrimento aos aspectos sociais do contexto escolar, nessa fase da vida, o que pode ser um problema para algumas jovens, uma vez que essa é uma fase de grandes transformações corporais e de contatos sociais (CANDA, 2011). Como o ensino médio prioriza a aprendizagem dos conteúdos mensuráveis e valorizados nos exames nacionais, como o ENEM e os vestibulares, possivelmente, os conhecimentos relacionados aos aspectos sociais e corporais são deixados de lado nas escolas, com pouca atenção para a discussão desses temas (CARRANO, 2011). Dessa forma, a dimensão social do desenvolvimento ficaria comprometida, já que a escola é um importante espaço onde ocorre a aprendizagem social, mas pouca atenção é direcionada para o seu desenvolvimento.

Dadas as preocupações elencadas acima, a pesquisa levanta as seguintes questões:

- a) Quais as representações sociais das estudantes sobre a adolescência? O que pensam sobre ela?
- b) Quais as representações sociais das adolescentes sobre o corpo?

- c) Qual o papel do corpo nas relações sociais que se estabelece em âmbito escolar?

Tais questões podem ser resumidas na indagação: Como adolescentes representam a adolescência, o corpo e sua influência nas relações sociais que se estabelecem na escola?

A presente pesquisa tem como objetivos centrais: 1- identificar as representações sociais de adolescentes estudantes sobre a adolescência, sobre papel do corpo nas relações sociais em âmbito escolar; 2- refletir sobre como essas representações interferem no envolvimento das estudantes com as demais culturas escolares.

A pesquisa possui os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as representações sociais de adolescência;
- Identificar as imagens e representações de corpo que surgem nas interações grupais na escola;
- Tentar compreender como se articula a imagem corporal e as relações sociais em ambiente escolar.

Acredita-se que na escola de ensino médio as questões relacionadas ao corpo e às interações sociais entre as jovens são postas em segundo plano. Outra possibilidade é de que os fatores relacionados à imagem corporal influenciam na interação entre as adolescentes na escola. Por fim, supõe-se que as adolescentes são influenciadas pelas mensagens veiculadas pela mídia e que convergem para uma idealização de um corpo feminino adulto. Essas imagens divulgadas influenciam as expectativas que as jovens possuem sobre o “ser bem sucedida” nas relações sociais.

Esse estudo justifica-se por ampliar a oportunidade de que essa fase seja conhecida com maior profundidade por todos os atores escolares. Os dados obtidos com esse estudo podem informar professores e gestores escolares sobre as necessidades e expectativas das jovens com relação a esse assunto e auxiliá-los no delineamento de práticas pedagógicas que viabilizem reflexões e ações sobre esse tema.

Para viabilizar a investigação, recorreu-se a quatro instrumentos de pesquisa: o questionário de acesso ao perfil dos sujeitos, a ALP, as questões metafóricas, e a

encenação teatral seguida de debate. Os três primeiros instrumentos envolveram sessenta e seis estudantes do gênero feminino. O quarto instrumento, a encenação teatral, seguida de debate, foi realizada com a participação de onze estudantes¹. Os dados colhidos foram examinados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

O plano de exposição do estudo compõe-se de cinco capítulos e considerações finais. O primeiro capítulo, **“A escola e suas culturas”**, tem a finalidade de apresentar alguns conceitos e informações sobre a cultura escolar e as culturas que permeiam a escola, de modo a observar a repercussão dessas culturas na vida dos adolescentes na instituição escolar.

No segundo capítulo, **“Adolescência, corpo e relações sociais”**, é realizada uma incursão histórica sobre a adolescência. Em seguida, é abordada a importância do corpo e sua imagem para o jovem, observando seu papel na interações sociais na escola.

O terceiro capítulo, **“Teoria das representações sociais: conceitos e relação com o estudo”**, discorre sobre o universo teórico das representações sociais e apresenta, brevemente, alguns conceitos chave da teoria para que esses auxiliem na compreensão de como as representações se estruturam. Ainda, é apresentado, nesse capítulo, a relação da TRS com a pesquisa desenvolvida.

O quarto capítulo **“Delineamento metodológico da pesquisa”** mostra os caminhos percorridos para sua elaboração. O capítulo apresenta os instrumentos de coleta de dados e justifica a sua utilização. Nele estão também identificados os sujeitos da investigação e definidos os critérios de seleção. Por fim, o capítulo traz uma explicação sobre como os dados coletados serão tratados.

O quinto capítulo, **“Apresentação e discussão dos resultados”**, é dedicado à apresentação dos resultados coletados com os instrumentos de pesquisa, bem como a articulação dos resultados encontrados nos três diferentes procedimentos de coleta de dados. Portanto, nesse capítulo pretende-se desvelar a construção e as representações sociais desses sujeitos sobre a adolescência, o corpo e as relações sociais.

¹ As estudantes participantes do quarto instrumento de pesquisa fazem parte do grupo maior selecionado para o estudo.

Nas considerações finais, é possível visualizar uma análise geral do estudo, revisitando os objetivos gerais, de modo a perceber se o almejado para o trabalho foi atingido.

CAPÍTULO I - A ESCOLA E SUAS CULTURAS

A escola na sua função cidadã deve ser o imperativo para formar cidadãos com capacidade de agir, num processo de ensinar e aprender a viver em comunidade" (BEBER, 2007, p.3).

Este capítulo tem a finalidade de apresentar, sucintamente, conceitos sobre as culturas que habitam a escola para, a partir desse alicerce, desenvolver algumas reflexões sobre os modos de socialização que acontecem nesse espaço. A discussão do tema se faz necessária para a compreensão das culturas formadas, que se formam e entrecruzam na instituição escolar. Para desenvolver as considerações sobre o assunto, foram reunidos no capítulo contribuições de autores que tratam da cultura escolar, do cruzamento de culturas existente na escola e da cultura do jovem.

1.1 Culturas escolares

A escola é para o adolescente uma importante referência de vida, pois é nesse ambiente que ele pode vivenciar uma série de situações que proporcionam aprendizagens que vão além dos conteúdos pedagógicos apresentados por meio das disciplinas científicas, pois, é na escola que os jovens experienciam de forma mais intensa as relações sociais, convívio com as diferenças em vários níveis e situações. É nesse ambiente que o adolescente busca a aceitação, sobretudo, na formação e participação de um grupo de “iguais”. Na escola, o jovem se relaciona com os seus pares, professores e demais agentes escolares.

Por isso, a escola é uma fonte de experiências socializadoras, de convívio com as diferenças de todos os tipos e em todos os níveis. Oliveira (2010) acredita que essa imersão nas diferenças confere à escola *status* de um espaço sócio-cultural privilegiado, uma instituição repleta de sociabilidades, de encontros e desencontros, buscas e descobertas. Para o autor, esta deve ser compreendida considerando o seu dinamismo “[...] do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos históricos, presentes na história, atores na história.” (OLIVEIRA, 2010, p. 53).

A escola é uma instituição onde acontece a aprendizagem, não só dos conteúdos científicos, mas nela também são gerados e partilhados, em suas salas de aulas, corredores, pátios e demais dependências uma série de conhecimentos, valores e rituais característicos dessa instituição. Muitas vezes, eles não estão explícitos em suas disciplinas clássicas, mas mostram-se presentes no cotidiano escolar, ao balizarem normas e hábitos de funcionamento dessa instituição.

Os atores escolares, dentre eles destaco os alunos, professores, gestores e famílias, são os principais responsáveis pelo desenvolvimento de uma cultura típica da escola, sendo esta delineada por comportamentos, atitudes, comunicação, socialização, organização do sistema educativo, dentre outros (CHERVEL, 1990). Ao conjunto desses processos presentes no funcionamento da escola é atribuído, pelo autor, o termo “cultura escolar”.

Muitos estudiosos vêm se dedicando aos estudos que tratam da cultura escolar (Chervel, 1990; Julia, 2001; Viñao Frago, 1995; Forquin, 1993; Candau, 2010). Nesses estudos, os diversos autores procuram conhecer e apresentar a escola em seu cotidiano, reconhecendo aspectos que estão presentes no dia-a-dia escolar, mas que, muitas vezes, não são percebidos ou não possuem aparente relevância. Para explicar do que trata a cultura escolar será apresentada uma breve incursão acerca dos conceitos defendidos por alguns destes autores. E, apesar de suas diferentes perspectivas, é possível observar algumas convergências no que propõem.

Porém, antes de adentrar no universo que compõe a cultura escolar apresenta-se sinteticamente duas ideias de cultura. Uma primeira ideia aponta uma estreita relação entre a cultura e os saberes clássicos típicos do homem instruído, como os apresentados pelo iluminismo. Para os iluministas, a cultura pode ser encarada como “a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (CUCHE, 2002, p. 21). Uma segunda ideia é proposta por Chauí (1995), a autora mostra a necessidade de ampliar a noção de cultura. Para ela, devemos entender a cultura tomando-a no sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, idéias e comportamentos, “[...] de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais” (1995, p. 81). É desta perspectiva de cultura ampliada que serão tecidas as considerações sobre a escola e as suas culturas, neste estudo.

Candau (2010) ilumina e facilita o entendimento desse conceito de cultura ampliada, ao concebê-la como algo simples e presente no dia-a-dia das pessoas. Como declara a autora:

A cultura não é só a manifestação artística ou intelectual que se expressam no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. [...] Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano, e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (p. 73).

Estudar a cultura de uma escola requer realizar um mergulho nos hábitos e costumes dessa instituição e há de se considerar que mesmo dentro da cultura de uma escola existem as diferenças. Pois, diferentes identidades podem ser descobertas nos atores escolares, de forma individual ou em grupos distintos. Essas diferenças proporcionam ao ambiente escolar uma experiência muito rica, mas que diversas vezes não são reconhecidas, visto que as nossas escolas priorizam o “comum” (CANDAU, 2010).

A visão ampliada de cultura proporciona pensar a escola em uma perspectiva interrelacional, como apresenta Forquin (1993) ao falar da necessidade de articulação entre educação e cultura, declarando, assim, a existência de uma conexão direta entre elas. Para ele, existe a necessidade de perceber que entre a cultura e a educação deve haver um estreitamento, sendo a cultura fator substancial na educação: “[...] educar, ensinar, é colocar alguém em presença de certos elementos da cultura a fim de que ele se nutra deles, que os incorpore a sua substância, que construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles” (p. 168). Por isso, observa-se a necessidade de examinar atentamente a bagagem cultural que cada aluno traz consigo, pois esses elementos articulados ao currículo formal servirão para ampliar a dimensão formativa dos estudantes.

A distinção apontada por Forquin (1993) sobre a cultura escolar e a cultura da escola também tornam-se relevantes para o entendimento deste trabalho. A cultura escolar está relacionada, de acordo com o autor, com o currículo formal e os conteúdos selecionados intencionalmente para sua composição, enquanto a cultura da escola possui conexão com as vivências que ocorrem no cotidiano dessa instituição de modo natural. Acerca do assunto, Forquin (1993) lembra o leitor que:

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que pode definir como conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito de imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (p. 167).

Vê-se em Forquin (1993) a importância do reconhecimento da dimensão cultural na escola. Deve-se, no entanto, esclarecer que ele difere dos outros autores do campo, quanto ao uso da expressão que define a dimensão cultural na escola, pois o autor a nomeia de “cultura da escola” e não cultura escolar. Contudo, a visão apresentada por ele no que se refere à cultura da escola pauta-se no mundo social e nos ajuda, simultaneamente, a distinguir e vislumbrar a integração entre ambas.

Acerca da cultura escolar, Chervel (1990) declara que esta é uma construção desenvolvida pelos atores sociais que compõem a escola, tecendo uma prática escolar baseada em conceitos, atitudes e valores convergentes e compartilhados. Contudo, o autor enuncia que cada escola produz uma cultura específica, singular e original. Outro aspecto de merecido destaque, apontado por Chervel (1990), concerne à apresentação da cultura escolar como uma via de mão dupla, pois a escola tem sua cultura influenciada pela sociedade e é também reconhecidamente um agente fomentador de cultura na sociedade.

O autor ainda afirma que a escola tem como função primordial formar os alunos e esta formação ocorre em conformidade com o que lhe é exigido “[...] pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha” (CHERVEL, 1990, p. 180). Contudo, o autor garante que a escola também gera a cultura que habita os seios da sociedade, à medida que esta “[...] forma uma cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Julia (2001) declara que a cultura escolar é permeada pelas demais culturas que circundam a escola, como a cultura infantil, a cultura da família, a cultura religiosa, a cultura popular do período contemporâneo. Todavia, o autor afirma que a cultura escolar baliza os comportamentos e ações tomadas no contexto escolar.

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão de conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Julia (2001) aponta várias atribuições da cultura escolar, ele destaca que, por meio dela, são convecionados e prescritos os conteúdos ministrados na escola, como também a forma de administração desses. O autor ainda torna evidente que a cultura escolar possui a o poder de reunir princípios norteadores quanto ao comportamento dos agentes escolares, podendo estes sofrer a influência do momento atual. Por isso, cabe salientar que a cultura escolar baliza os comportamentos e atitudes tomadas nas instituições escolares.

Porém, apesar de Julia (2001) afirmar que a cultura escolar conforma-se aos objetivos educacionais propostos pela sociedade atual, o autor mostra a importância de conhecer e buscar subsídios dentro de uma perspectiva histórica para um melhor entendimento da realidade.

Identifica-se em Viñao Frago (1995) uma importante referência para o entendimento da cultura escolar. Para o autor, todos os acontecimentos que se passam na escola fazem parte dessa cultura. Portanto, as práticas estabelecidas dentro da escola por alunos, professores, gestores e demais membros que compõem o universo escolar estão condicionados às práticas e normas que conduzem a instituição, ou seja, submetidos à cultura escolar. Acerca dessa cultura, o autor expõe que esta é:

[...] um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo em instituições educativas. Trata-se dos modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interatuar com os companheiros e com os outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do centro docente. [...] Uma visão mais ampla da cultura escolar distinguiria entre a subcultura acadêmica e dos professores e outras tais como as dos alunos e, quanto aos alunos com suas estratégias e ritos, e como grupo social dentro e fora do centro docente – e as dos pais e famílias como, do mesmo modo, suas expectativas e estratégias ante e no sistema escolar (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 69).

Viñao Frago (1996) mostra que a cultura escolar é composta por um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o

cotidiano da escola, com isso, todos os seus atores são recobertos por ela. Para o autor, esse conjunto produz:

[...] modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição (p. 100).

Baseando-se em Viñao Frago (1996), pode-se concluir que as pessoas e suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula, nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo são fundamentais para o entendimento da cultura escolar. Neste estudo, propõe-se analisar uma porção do todo, ou como retrata o autor, uma subcultura - a de jovens alunas, com idades entre e quinze e dezessete anos, matriculadas em curso que completa o ciclo da educação básica no Brasil. Recortada pelas relações que estabelecem entre si na escola e por suas representações de imagem corporal.

Pol e Hlousková (2007) destacam a importância da interação social enquanto elemento preponderante nas culturas escolares, ao afirmar que a ela podem ser incluídos “[...] o reconhecimento de valores assumidos, normas e relações” (p. 68). Os autores destacam as relações interpessoais e a comunicação estabelecidas na escola como um elemento de merecido destaque na cultura escolar. Pode-se verificar, de acordo com os autores, que as relações sociais desenvolvidas em âmbito escolar dão o tom da coesão escolar o que acaba por afetar o desenvolvimento da escola.

Vincent, Lahire e Thin (2001) reconhecem a importância das interações sociais na escola, os autores apontam que os modos de socialização devem ser compreendidos como importante elemento do universo da cultura escolar. Para eles, os modos de socialização fazem parte da forma escolar, que vem se moldando ao longo do tempo na instituição escolar. Os autores ainda lembram que as relações sociais existentes, mesmo que produzidas na escola, não são monopólio exclusivo dela, pois sofrem a influência de outros meios ligados à escola. Como o estudo tem a prioridade de investigar a cultura escolar com ênfase no aluno de ensino médio, compreende-se que se faz necessário entender um pouco das culturas nas quais o aluno adolescente está mergulhado. Essa explanação será apresentada adiante.

Pode-se observar que a dinâmica existente nos processos educativos desenvolvidos na escola são impregnados de significados e sentidos culturais para todos os envolvidos nesta ação. E cada um destes atores traz para esta relação suas afetividades, suas experiências, seus conhecimentos o que confere, a esse espaço, um caráter único e que deve ser respeitado, que são as diferenças culturais.

Pérez Gómez (2001) indica que na escola pode ser observada a presença de diferentes culturas e seus entrelaçamentos, o que é definido pelo autor como “cruzamento de culturas”. Diante dessa variedade cultural encontrada na escola, ele afirma que “[...] o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (p. 11). Por isso, a necessidade de entendimento das culturas presentes na instituição escolar, para que se torne possível reconhecer a repercussão gerada por essas culturas no universo escolar.

Acerca dessas culturas que habitam a escola, Pérez Gómez (2001) destaca um caráter sociocultural. Segundo o autor, para melhor entender a escola e seu cotidiano torna-se necessário conhecer as perspectivas culturais que a cercam, pois são elas em seus valores e condutas, que são assumidas pelos indivíduos. Sobre o assunto o autor declara:

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (p. 17).

Pérez Gómez (2001) afirma que, apesar de acontecer na escola o cruzamento de culturas, observa-se que o “fluir” da vida escolar para alunos e alunas contido nessa intersecção cultural, de certa maneira, é ignorado pelos demais agentes escolares, fazendo com que a escola, muitas vezes, não acompanhe esse fluxo contínuo da vida pulsante existente nos estudantes. Contudo, o autor destaca a relevância de desenvolver, na escola, discussões sobre as culturas que a permeiam, como o próprio observa.

[...] considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, que a distingue de outras instituições e instâncias de socialização e lhe confere sua própria identidade e sua relativa autonomia, é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações, para facilitar o seu desenvolvimento educativo (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 17).

Por isso, a necessidade de trazer a cultura para o centro das atenções. Candau (2011) reforça esse pensamento, ao afirmar que se isso não acontecer por parte dos agentes educadores, a educação correrá o risco de se distanciar ainda mais do universo simbólico dos jovens que frequentam a instituição escolar.

Candau (2011) comenta que a falta de progresso dessa instituição em relação aos temas e culturas emergentes deve-se, em geral, à índole da escola que padroniza, iguala e que acaba por produzir uma educação monocultural. Acerca desta estagnação, a autora afirma que é necessário acabar com monoculturalismo e compor novas práticas, como ela comenta a seguir:

Hoje a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam cada vez mais presentes (CANDAU, 2011, p. 15).

Por meio do multiculturalismo existente em ambiente escolar, pode-se observar que essa instituição dever ser compreendida como um espaço propício à mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas de seus atores e o desenvolvimento das gerações futuras.

Acerca desse multiculturalismo, Pérez Gómez (2001) realiza um apanhado refinado acerca da mescla de culturas que existe na escola. Para o autor, este *mix* cultural pode ser desmenbrado em cinco culturas com vieses distintos. O primeiro viés corresponde à cultura crítica. Nesse sentido, a cultura abordada possui relação com os conhecimentos clássicos contruídos ao longo da história, seria possível atribuir a esta cultura a capacidade intelectual. Trata-se de uma cultura própria das disciplinas científicas, literárias e filosóficas. Embora o autor destaque que os diferentes grupos sociais se apropriem dessa cultura de maneira singular.

De acordo com o Pérez Gómez (2001), o segundo viés pode ser compreendido como referente à cultura social, impregnada de valores do contexto social que cercam a escola, e um fator que pode ser preponderante nesta cultura são os meios de comunicação, sobretudo, as mídias voltadas para a grande massa. Para ele a “[...] complexa, sutil e onipresente cultura social penetra tanto os ritos e costumes grupais como os interesses, as expectativas, os rendimentos e as formas de comportamento dos indivíduos que interagem na escola” (p. 126-127).

O terceiro viés, citado por Pérez Gómez (2001), a cultura institucional, dialoga com as tradições que envolvem os fazeres escolares, estabelecendo e reforçando os valores imbricados nessa instituição.

O quarto viés pode ser entendido como experiencial. Nessa forma de cultura percebe-se que existe um foco na individualidade, neste sentido, observa-se que cada aluno concebe a escola e suas práticas segundo suas vivências que muitas vezes tomam forma nesse ambiente.

Por fim, o autor cita a cultura acadêmica. Neste caso, é preciso compreender desde os currículos até os procedimentos metodológicos adotados, ou seja, esta cultura trata o conhecimento de forma mais específica e sistematizada (PÉREZ GÓMEZ, 2001), uma vez que existe a influência mútua entre a cultura escolar e as demais culturas que penetram a escola, faz-se necessário, neste estudo, considerar os aspectos culturais que permeiam a vida dos adolescentes, visto que são eles, também, atores da cultura escolar e os sujeitos da pesquisa.

1.2 A cultura do adolescente e a escola

Martínez (2010) declara que a cultura do jovem merece destaque no contexto escolar, sobretudo, no ensino médio. Para a autora, essa cultura que é muito forte, mas “[...] muitas vezes é ignorada, subestimada ou relativizada em sua potencialidade, é, paradoxalmente, a própria cultura dos jovens” (2010, p. 80).

Carrano (2011) corrobora ao afirmar que as escolas apresentam um currículo formal pouco atraente aos interesses dos jovens. Temas que são de fundamental desejo e

fonte de expectativa dos adolescentes são negligenciados neste ambiente que poderia, possivelmente, abrigar e fomentar sua discussão.

Isso implica dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividade culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar (CARRANO, 2011, p. 197).

Dentre os aspectos a serem considerados nesta cultura, destaca-se, neste estudo, a imagem corporal enquanto agente socializador na escola. Considerando que é nessa instituição que acontece grande parte das experiências corporais e sociais na adolescência, é preciso salientar que a cultura dos jovens deve ser melhor entendida, os diversos aspectos presentes em suas trajetórias devem ser levados em consideração, sejam eles sociais, biológicos, afetivos ou cognitivos. Neste sentido, Carrano (2011) mostra a importância de serem ampliados os conhecimentos acerca da educação dos jovens ao declarar que:

Os jovens estudantes vão deixando de ser percebidos apenas como alunos e passam a ser enxergados a partir de identidades específicas que remetem ao sensível, ao corpóreo, à expressividade cultural estética, e às sociabilidades que se originam no exterior da instituição escolar (p. 185).

Diante da necessidade de compreensão da integralidade do adolescente, percebe-se que um fator importante desta totalidade diz respeito aos aspectos corporais. Na escola, tornam-se imprescindíveis discussões que culminem com o aprofundamento da questão corporal, pois a melhor compreensão desta questão pode refletir em outras direções. Visto que, por exemplo, o corpo pode ser entendido como instrumento de comunicação (CARRANO, 2011). O autor, ainda, chama a atenção para o quão é considerável a questão do corpo no processo educativo, e coloca esse quesito no centro deste sistema, como declara a seguir:

O trabalho corporal na escola precisa ser encarado não como técnica de controle disciplinar ou ferramenta acessória de rendimento escolar, mas como política de reconhecimento de si e de comunicação com o outro. A educação da juventude deveria ser pensada, então, como uma estratégia de libertação dos sentidos. A escola pode ser também espaço para que os jovens desaprendam os valores da sociedade de consumo (CARRANO, 2011, p. 204).

Carrano (2011) demonstra que a escola possui funções sociais que vão além da aprendizagem dos conteúdos científicos, para o autor, ela é também um lugar em que se pode desconstruir e questionar alguns valores e condicionantes sociais e completa:

Realizar a leitura crítica das mensagens emitidas pela publicidade – de mercados e governos – é uma das aprendizagens mais significativas que as escolas promovem em conjunto com seus jovens alunos. As escolas poderiam, desta forma, educar para o desenvolvimento de novas formas de olhar baseadas na capacidade da interpretação – e também de destruição simbólica – dos signos produzidos pelos diferentes centros e condicionamento das subjetividades (p. 205).

Partindo dessa possibilidade de formar um sujeito cultural íntegro, vê-se a necessidade de compreensão de professores e gestores escolares sobre esse lado subjetivo que se apresenta intrínseco na educação global dos alunos. Por isto, observa-se o quanto torna-se necessária a reflexão de temas de interesse dos jovens, neste ambiente, pois, como afirma Carrano (2011), o adolescente deve ser entendido como sujeito de aprendizagem, algo que perpassa o sentido de ser apenas aluno. As ausências de ações, por parte da escola, no sentido de trazer à tona assuntos que são importantes para muitos adolescentes, provavelmente, faz com que muitos alunos enfrentem dificuldades no acesso e permanência nessa instituição.

Contudo, Charlot (2001) declara que a escola representa um dos poucos lugares onde os jovens podem ir e vir, um lugar do encontro, onde são estabelecidos relacionamentos, pois há de se considerar uma das essências do ser humano, a sociabilidade. O autor lembra que a natureza social do aluno deve ser compreendida e desenvolvida também na escola, pois, antes de tudo, o homem é social.

No ambiente escolar, são tecidas e vivenciadas muitas relações sociais. Caierão (2008) aponta que a escola possui extrema importância para adolescentes no sentido dessa instituição ser um ambiente que transcende os conteúdos mensuráveis pois, para eles, é na escola que acontece a formação geral do indivíduo. Para a autora, os jovens atribuem à escola essencialmente três significados enumerados a seguir:

1) necessário ao trabalho imediato ou futuro (instrumental); 2) necessário à vivência e convivência (sociabilidade); 3) relacionado à auto-estima: “ser alguém na vida” (CAIERÃO, 2008, p. 201).

Nesse território de desenvolvimento, o adolescente passa a questionar valores e passa a construir seus projetos futuros de vida. Sendo a escola um espaço sociocultural, ela se configura, como um lugar privilegiado, onde são tecidas tramas sociais com diversos atores, com diversas visões e concepções, e é nesse ambiente de vivências múltiplas que acontecem os relacionamentos que, como aponta Viñao Frago (1998), integram a cultura escolar.

Por isso, nesse trabalho existe a necessidade de compreender o contexto em que ocorrem esses relacionamentos e a cultura escolar, como se vê em Chervel (1990), Forquin (1993), e Julia (2001) é o caminho para tal entendimento, uma vez que esses autores apresentam essa cultura como a principal responsável pelos hábitos, comportamentos, modos de pensar e de se relacionar que permeiam a instituição escolar.

Ao aprofundar-se na importância que as relações sociais estabelecidas entre os alunos possuem na cultura escolar, vê-se, em Viñao Frago (1998), considerações valiosas para o presente estudo, pois o autor coloca o relacionamento entre discentes como aspecto a ser entendido como parte da cultura escolar. Ele apresenta essas relações como uma subcultura integrante da cultura escolar.

Um outro ponto de vista sobre a cultura escolar apreciado para esse estudo é o encontrado em Pérez Gómez (2001). Na sua concepção essa cultura é algo tão amplo que deve ser subdividida. Nesse estudo será abordado, prioritariamente, a cultura social e a cultura experiencial citadas pelo autor.

Diante desta visão, apresentada sobre a escola e suas culturas, sobretudo, a sua influência na vida do jovem, percebe-se a necessidade de se reconhecer quem é este sujeito, como é reconhecido, quais são as suas necessidades e expectativas. Por isto, o capítulo seguinte apresenta uma breve explicação sobre essa fase da vida, explorando alguns aspectos que se fazem necessários para a compreensão, sobretudo, das representações que são geradas acerca de adolescência, corpo e relações sociais no âmbito escolar.

CAPÍTULO II - ADOLESCÊNCIA, CORPO E RELAÇÕES SOCIAIS

A vida é tão bela que chega a dar medo. Não o medo que paralisa e gela, estátua súbita, mas esse medo fascinante e fremente de curiosidade que faz o jovem felino seguir para a frente farejando o vento ao sair, a primeira vez, da gruta. Medo que ofusca: luz! Cumplicemente, as folhas contam-te um segredo velho como o mundo: Adolescente, olha! A vida é nova... A vida é nova e anda nua- vestida apenas com o teu desejo! (MARIO QUINTANA, 2005).

Este capítulo tem por objetivo apresentar algumas ideias e conceitos existentes sobre a adolescência, corpo e relações sociais. Ele será organizado da seguinte maneira: o primeiro tópico apresenta a adolescência, desenvolvendo uma breve incursão histórica na qual será exposto como esta fase da vida tem sido entendida através dos tempos, com suas crises e intensidade. O segundo tópico apresenta a temática corpo, nele será destacada a importância do corpo para o adolescente, observando como ele influencia nas questões referentes a relações sociais. Para o tema, considerou-se alguns elementos, como o gênero e a importância das relações interpessoais.

2.1 Adolescência

Conceituar a adolescência não é uma das mais fáceis tarefas de serem realizadas. Esta fase remete a uma ideia de “inacabamento” do indivíduo e conceituar o que está em processo de desenvolvimento é sempre uma surpresa e um desafio. Porém, de acordo com Coslin (2009), não se deve, contudo, deixar de tentar delimitar o conceito de adolescência. Para o autor, esta fase é um momento de desenvolvimento em vários sentidos. Entretanto, ele salienta que a transformação física é o elemento que se destaca primordialmente nesse período.

É inegável que essa fase da vida tem como marco principal e mais visível as mudanças relativas aos aspectos de crescimento e maturação advindos da puberdade a qual ocorre segundo fatores genéticos e ambientais. Alguns autores, como Coslin (2009), Maakaroun (2000) e Gallahue (2008) afirmam que a puberdade marca na nossa cultura ocidental o início da adolescência. Porém, há outras marcas que a caracterizam na sociedade ocidental atual, embora estas também tenham sido observadas em civilizações

mais antigas, tais como características associadas ao comportamento impulsivo e apaixonados do jovem. Por isso, existe a necessidade de se realizar uma incursão histórica para poder compreender como ela é vista hoje na nossa sociedade.

2.1.1 A adolescência através dos tempos

As qualidades de impulsividade e inconstância que caracterizam os adolescentes atuais foram observadas no passado, como é possível verificar na declaração a seguir:

Aristóteles (séc. IV a. C.) descreveu os jovens, no século IV a.C., como apaixonados, irascíveis e capazes de serem levados por seus impulsos. Ele considerava que os jovens eram exageradamente positivos em suas afirmações e que se imaginavam oniscientes, embora considerasse que o aspecto mais importante da adolescência fosse a habilidade para escolher e que a autodeterminação seria um indício de maturidade (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2010, p. 228).

Segundo esses autores, Platão (IV a.C.) também a definia como uma fase da vida intensa. Entretanto, ressaltam que ele considerou o raciocínio uma característica do homem na adolescência e, por isso, destacou a importância do estudo para os jovens. Escritos obtidos nos livros de Santo Agostinho, *Confissões* e *Os Pecados da Adolescência*, também apontam esse lado difícil e intenso do jovem. Segundo Levisky (2007), nesses livros, Santo Agostinho, no século XIII, descreve sua trajetória de vida por volta dos dezesseis anos. Esses textos mostram, com clareza, suas angústias e tormentos, principalmente relativos à sexualidade e à instabilidade.

No entanto, é relativamente recente na história da humanidade o reconhecimento de que, entre a infância e a idade adulta, há um período com características particulares (ROSA, 1974), ou seja, com características próprias, e não apenas como um período de transição da infância para a vida adulta. Reconhecer esse período da vida como um espaço apenas de transição seria ver o adolescente como um mero objeto do futuro e desconsiderar a importância e o valor de sua vida presente.

Torna-se importante sublinhar que a concepção moderna da adolescência na sociedade ocidental surge no final do século XVIII (ARIÉS, 1981), mas esta concepção não pode ser considerada universal, nem tão pouco eterna (RANGEL, 1999). Contudo, também não pode ser considerada arbitrária, visto que essa fase é realmente marcada por

várias transformações físicas e sociais (PEREIRA, 2005). Entretanto, é com Stanley Hall, em 1904, com o lançamento do livro *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and educations*, que a adolescência adquire *status* científico. O autor define, nesta obra, o que é adolescência, estipula a idade que começa e que termina, lista as características e peculiaridades dessa fase.

Matheus (2007) afirma também que é com as publicações deste autor que a crise da adolescência, já citada, ganha posição de destaque nas características que compõem essa fase da vida. Pereira (2005) declara que, até Hall, essa crise não se apresentava como um tópico frequente no que diz respeito à adolescência e compartilha a ideia de que ela passa a ser um período conturbado e tenso. Essa concepção foi fortemente difundida a partir dos estudos de Stanley Hall (1925) e Sigmund Freud (1996).

Zanotti (2006) relata que Hall (1925) criou a teoria biogenética de recapitulação. Essa teoria pauta-se na importância dos fatores determinados geneticamente, pois, para ele, essas etapas possuem um padrão universal, inevitável e imutável, de forma independente do ambiente, controladas exclusivamente pela hereditariedade. Segundo a autora, ele exclui a interferência do meio sócio cultural nos diversos períodos que compõem a vida. A teoria desenvolvida por Hall (1925) tem forte influência da teoria darwiniana, pois, para o autor, o desenvolvimento acontece segundo os processos evolutivos da própria espécie.

Porém, ao abordar a origem etimológica da palavra adolescência constata-se a característica de preparação para a vida adulta, pois, a própria formação da palavra adolescência, que tem sua origem etimológica no Latim, traz consigo essa ideia. Como pode-se observar a seguir: “ad” significa “para” e “olescere” significa “crescer”. Portanto, adolescência é “crescer para” (PEREIRA, 2005). Outeiral (2008) aponta para uma segunda possibilidade de origem da palavra adolescência. Segundo o autor, esta palavra também tem sua origem em “adoecer”, o que provavelmente estaria associado ao sofrimento emocional que permeia essa fase. O autor afirma que:

Temos assim nessa dupla origem etimológica, um elemento para pensar esta etapa da vida: aptidão para crescer (não apenas físico, mas também psíquico) e para adoecer (em termos de sofrimento emocional), com as transformações biológicas e mentais que operam nessa faixa da vida (OUTEIRAL, 2008, p. 4).

Matheus (2007) destaca ainda a semelhança gráfica em diversos idiomas do termo “adolescência” (adolescência, *adolescencia*, *adolescense*), o que, para ele, demonstra uma similaridade quanto ao uso dessa terminologia pelo senso comum em diversas partes do mundo. O autor também afirma que seus conteúdos semânticos estão sempre em mudança. Portanto, apesar da terminologia “adolescência” ser utilizada de forma similar contemporaneamente em vários países, é observado que, ao longo da história, esta apresenta-se de maneira distinta.

Na Grécia antiga, os jovens espartanos a partir dos dezesseis anos de idade tornavam-se *eirénes*, o que lhes conferia o poder de serem ouvidos nas assembléias, além de passarem por outros rituais de iniciação. Em relação aos atenienses, os meninos a partir dos sete anos de idade passavam a receber a educação na escola e em casa (GROSSMAN, 1998). Rosa (1974) lembra que Platão identificou como elemento essencial à educação dos jovens rapazes uma formação moral. Estes tinham, em seus currículos, a educação musical e a educação militar no período que corresponde atualmente à adolescência. Para as meninas restava uma educação voltada para as tarefas domésticas e para os exercícios físicos, para terem saúde e vitalidade para exercerem as funções de mãe e de dona de casa.

Já na Roma antiga, a partir dos doze anos, acontecia a separação entre meninos e meninas, como também entre ricos e pobres, pois com essa idade os jovens de famílias poderosas passavam a estudar os autores clássicos e a mitologia, com intuito de se enobrecerem e manterem seu *status*. A troca das vestes marcava a passagem: os jovens deixavam de usar roupas de criança para usar as roupas dos adultos. Aos dezesseis anos os jovens poderiam ingressar no exército. Neste período, não havia maioridade legal, o que conferia aos pais e/ou tutores o direito de atribuir a esses jovens a liberdade de uso das vestes de adultos (GROSSMAN, 1998). Coslin (2009, p. 21) faz ainda a seguinte ressalva: “[...] é certo que a constatação da puberdade ocasiona a competência legal civil entre os romanos, embora o termo adolescente classificasse, neste caso, a pessoa até aos trinta anos”.

No período correspondente à Idade Média crianças e adolescentes não possuíam *status* diferenciado na sociedade. Eles eram considerados adultos em miniaturas, como vemos a seguir:

[...] o crescimento físico era como a ampliação gradual de uma criatura de Deus, e tanto a criança como o adulto eram considerados qualitativamente parecidos, diferindo apenas quantitativamente, não passando o jovem de um adulto em miniatura (COSLIN, 2009, p. 21).

Portanto, desde cedo o mundo infantil era misturado ao mundo dos adultos. Com isso, os jovens aprendiam as tarefas, crenças e valores que seriam solicitados quando se tornassem adultos (GROSSMAN, 1998). A partir do Renascimento, surgem outras concepções relativas ao desenvolvimento humano, sobretudo para as fases correspondentes à infância e à juventude (COSLIN, 2009). Para o autor, Comênio - bispo checo (1592-1670) foi o responsável por essa nova concepção, pois estabeleceu programas escolares de acordo com a idade dos indivíduos. A divisão proposta por ele acontecia em quatro etapas:

[...] de um 1 aos 6 anos, as crianças ficam em casa onde devem receber uma educação de base e exercer as suas faculdades sensoriais e motrizes; dos 7 aos 12 anos, devem receber uma educação elementar na sua língua materna – e não em latim. Devem então desenvolver a memória e a imaginação. Dos 12 aos 18 anos, a educação visa favorecer a evolução do raciocínio: matemático, retórica, ética, etc. Finalmente, dos 18 aos 24 anos, é o domínio de si e da vontade que se deve ser desenvolvida, tanto na universidade como através das viagens (COSLIN, 2009, p. 22).

Comênio acreditava que a educação deveria acontecer segundo o desenvolvimento do homem, respeitando a sua natureza. Ele também declarava que a escola deveria ser acessível a todas as pessoas da mesma forma, defendia uma escola única e independente da classe social. Para ele a educação necessitaria acontecer de maneira a contemplar os níveis de ensino que vão desde o maternal até o ensino superior (LUZURIAGA, 1955).

Na época moderna, mais precisamente no século XVIII, vemos com Rousseau (1995) a proposição de uma educação integral do ser humano, com a necessidade de um ensino voltado à natureza infantil (RICO, 2005). Na elaboração dessa concepção de integralidade educacional foram utilizados os preceitos iluministas, nos quais atribuíram ao homem o poder da liberdade por meio da razão e da ciência (ROUSSEAU, 1995). É importante ressaltar que, nessa mesma direção, foram as idéias de Pestalozzi, pois ele continuou a elaborar e organizar a escola em seus programas, metodologias e uso de recursos, principalmente no ensino primário (RICO, 2005). Portanto, é nesse período que a escola passa a existir da forma mais aproximada à que conhecemos atualmente, pois, a partir desse momento, começa-se a desenhar um currículo escolar que tem como referência a idade dos estudantes.

Na atualidade, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define a adolescência como um período biopsicossocial que compreende a segunda década da vida (dos 10 aos 19 anos de idade). Na constituição brasileira, existem leis que normatizam e protegem os adolescentes, reconhecendo que são sujeitos de direitos e como tal devem ser tratados com prioridade, tendo a consciência que estes estão em processo de desenvolvimento. O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) também confere a eles os direitos inerentes a todas as pessoas, dando-lhes prioridade (BRASIL, 1990). Assegura aos adolescentes a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (Ver em Anexo A, p. 204).

Percebe-se que a adolescência possui uma relação dialética intensa e direta com o momento cultural, social e político de cada época. Essa relação depende e é influenciada pelo momento no qual o jovem está inserido, o que demonstra que essa fase da vida não é um fenômeno universal, determinado apenas por fatores biológicos.

Zanotti (2006) reforça essa ideia ao afirmar que em cada sociedade essa fase da vida acontece de uma maneira própria e particular. Por exemplo, a adolescência para os indígenas possui uma configuração distinta da nossa sociedade, como é possível verificar a seguir.

Nas sociedades indígenas, a adolescência não é uma fase nem social nem psicológica, porque não é necessária. O corpo dos jovens está apto para a procriação e em seu processo educativo já treinou a aquisição das habilidades práticas pertinentes ao seu gênero sexual; portanto, cabe à sociedade promover sua transformação em adulto. Neste sentido, para completar sua socialização, essa passagem é realizada através de um ritual de iniciação que é um dos mais importantes no ciclo cerimonial. As marcas corporais femininas, a primeira menstruação especialmente, são o indicativo do momento que o ritual deve acontecer. Os rapazes, cujas marcas corporais são menos nítidas, mas que regulam em idade com as meninas que nasceram em período próximo a eles, são identificados por sua estatura, produção de esperma e, muitas vezes, entram em processo ritual muito cedo a partir de nove ou 10 anos. Os rituais de iniciação dos jovens podem durar de um a cinco anos, dependendo de como cada sociedade elabora o processo (RANGEL, 1999, p. 150).

Alguns autores como Rangel (1999), Ferreira, Farias e Silveiras (2010) e Zanotti (2006) tratam a adolescência como uma fase construída culturalmente. Eles também apontam que o paradigma da adolescência, e, sobretudo o momento de crise associado a

ela é uma exclusividade de algumas sociedades em determinados momentos históricos da humanidade. No momento histórico que se atravessa, a adolescência é vista como um momento de turbulência, marcada pela crise. Tal crença pode influenciar o pensamento coletivo da população investigada, afetando suas representações.

2.1.2 A crise e a identidade na adolescência

A adolescência apresenta-se bastante complexa, é um momento de muitas transformações. Nesta fase, é observado que um “[...] impulso instintivo, aproxima a criança do homem ou da mulher no plano físico” (COSLIN, 2009, p. 20). No entanto, a quem se refere não são vistos como crianças, mas também não possuem *status* de adulto. Nesta fase da vida, alguns autores abordam e descrevem uma típica crise (ABERASTURY e KNOBEL, 2000; ERICKSSON, 1971; COSLIN, 2009). Coslin (2009) aprofunda ainda mais esse tópico ao declarar, por exemplo, que a crise ocorre, pois acontece um desequilíbrio cultural na vida do jovem quando a harmonia alcançada passa a ser questionada em função dos processos maturacionais em curso. Tubert (1999) descreve essa fase como um período de revolução que acontece entre dois momentos de relativa solidez para o ser humano, a infância e a vida adulta.

Entretanto, a crise típica da adolescência pode ser interpretada como positiva à medida que, a partir dessa fase, configura-se, de certa maneira, a identidade pessoal do adolescente. Este momento, segundo Ericksson (1971), é uma fase da vida que tem como marca relevante a confusão de papéis. Embora o autor não associe a noção de crise à ideia de ameaça ou catástrofe, e sim, à ideia de um momento decisivo, a adolescência é um período crucial de vulnerabilidade incrementada e potencial. O potencial da adolescência, portanto, consiste na mudança necessária, visto que nessa fase passa a ser exigido do adolescente novas condutas, a partir da colocação de um novo contexto de situações. A partir desse novo contexto, ele passa a negociar uma “[...] ampla pauta de reconstruções identitárias ditadas, num nível, pelo novo corpo e a nova auto-imagem que ele impõe, mas principalmente pelas mudanças de posicionamento subjetivo no jogo das relações sociais” (OLIVEIRA, 2006, p. 432). A autora ainda destaca que essa negociação está baseada em fatores universais, mas que também sofre com a interferência cultural local, tais como as questões relacionadas ao gênero, à família, bem como às relações sociais e institucionais.

Um dos elementos comuns à crise é o relato de agressividade entre os jovens, como se observa nesta consideração:

A raiz etimológica desta palavra vem do latim (*gredi*), que significa “ir na direção de alguém, agregar, agrupar”. Somente em meados do século XIV a palavra tomou o significado psicopatológico. Utilizamos a palavra, frequentemente, em um dos seus sentidos que é o da agressividade como “destrutividade”, enquanto que, não raramente, a “agressão” do adolescente tem como sentido “buscar o outro” de “ir na direção”, buscar contato com alguém. Assim, o gesto agressivo na adolescência deve ser entendido, muitas vezes, como a comunicação de uma necessidade, de uma busca de contato, de busca de se assegurar de que existe alguém que o compreende e pode “suportá-lo, de testar o quanto o outro gosta efetivamente dele (OUTEIRAL, 2008, p. 61).

Querer a atenção das pessoas à sua volta é uma característica típica dos adolescentes. Por isso, muitas vezes a agressividade é o meio encontrado por eles para chamar a atenção e se sentirem importantes. Segundo Outeiral (2008), a agressividade pode ser influenciada pela identidade, uma vez que esta se encontra em conflito. Para o autor, é estranho aos jovens não poderem se comportar como crianças, como também não possuírem o respeito dos adultos e é nesta inadequação que poderia estar a base desses impulsos agressivos.

A transgressão às regras também pode ser entendida como elemento inerente à crise. Entretanto, é importante ressaltar que ela é necessária para essa passagem da infância à vida adulta, pois nela há o intrínseco sentido de mudança, de dinamismo. Coslin (2009, p. 31) afirma que a transgressão “[...] revela-se assim como sendo necessária na adolescência, à medida que permite ao jovem progredir, romper com as imagens parentais que foram estruturadas para a criança, e que já não bastam ao seu desenvolvimento actual”. Ele também lembra que a transgressão e a progressão são palavras antônimas de regressão. Portanto, transgredir é um ato necessário e positivo.

Originalidade é outra característica comum aos adolescentes nesse período de crise. De acordo com Tiba (1986, p. 56) “[...] os adolescentes são uniformemente originais”. Para eles, vestir o uniforme escolar pode significar um sofrimento terrível, pois não suportam a ideia de ser igual a todos. No entanto, fazem o que for necessário para estarem de acordo com o grupo ao qual desejam pertencer.

A crise com seus elementos constitutivos atua no processo de desenvolvimento da identidade do jovem na adolescência. Nessa fase, que se apresenta demasiadamente conflituosa, o adolescente sente-se pressionado pelas mudanças que estão paulatinamente acontecendo. Junto a essas mudanças existe a necessidade de abandonar a identidade que o caracterizava como criança e enquadrar-se a uma nova realidade, adquirindo uma nova identidade, “a de jovem”. Essa nova identidade é construída sobre um tripé, sobre o qual fatores pessoais, interpessoais e sociais atuam, como afirmam os autores a seguir:

A formação da identidade recebe a influência de fatores intrapessoais (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade), de fatores interpessoais (identificações com outras pessoas) e de fatores culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários) (FERREIRA; FARIAS; SILVARES, 2010, p. 07).

Deschamps e Moliner (2009, p. 14) apontam uma divergência entre a identidade social e a pessoal, mas afirmam também que estas se complementam. Para eles, “[...] a identidade social refere-se a um sentimento de semelhança com (alguns) outros, enquanto a identidade pessoal refere-se a um sentimento de diferença em relação a esses mesmos outros”, o que confere à identidade um caráter dinâmico. Nesta fase, como em outras, a identidade jovem é também composta por duas dimensões, uma primeira mais social e coletiva, e uma segunda com aspectos mais pessoais. A primeira, a coletiva, está associada às relações por eles experienciadas nos grupos nos quais estão inseridos, enquanto a segunda dimensão está relacionada aos valores, atitudes e interesses próprios. Ressalta-se que, embora o grupo exerça influência na vida das adolescentes, é certo que eles escolhem seu grupo de acordo com interesses próprios.

Contudo, torna-se importante destacar que a busca do “eu” para o adolescente acontece em uma via de mão dupla, quando o adolescente rejeita a infância e busca o status de adulto, em um contexto que tem como cenário a alteração do próprio corpo, a maturação no nível do intelecto e a necessidade de ajustamento às relações sociais. Eles buscam a identificação do “eu” pela estruturação das suas existências baseadas nas identidades. Identidade que, sobretudo nessa fase está atrelada à alteridade, principalmente em relação aos seus pares. Trata-se de um processo de autoafirmação, que costuma aparecer rodeado de conflitos e resistências (PEREIRA, 2005).

2.2 Corpo, imagem corporal e relações sociais

“O corpo é um rio de acontecimentos e imagens” (KELEMAN, 1993).

O homem tem sido historicamente idealizado em duas dimensões distintas “corpo e mente”. Alferes (1987, p. 2) afirma que essa divisão pode ser compreendida como um fenômeno de “polarização biológico/psicológico”. Para o autor, o corpo também tem sido compreendido de duas maneiras e mesmo com esta dualidade, este ultrapassa progressivamente de simples organização biológica para o próprio conceito ou imagem de si. Keleman (1993) corrobora essa concepção dualística atribuída ao homem, ao declarar que, apesar da sociedade viver em uma era evoluída, o homem é visto, em seu teor, de forma ultrapassada, e afirma que esta percepção de corpo pode ser equiparada ao nível de Newton para Einstein. O autor também ressalta que o ser humano é algo complexo, é um processo vivo, como observa:

O homem é descrito em termos ligados à velha física: o homem como objeto, como um robô com espírito, como dualismo mente e corpo, como acidente mecanicista. Mas o homem não é uma máquina com mente ou com espírito. É um complexo processo biológico que possui muitas instâncias de vida e experiência (Keleman, 1993, p. 21).

Entretanto, esses dois elementos, o físico e o psíquico, fundem-se quando construímos uma imagem de nós mesmos. Reconhece-se que, embora tenha o corpo humano uma propriedade física, ele toma formas no imaginário e as pessoas o enxergam segundo suas vivências e experiências.

O corpo é algo que vai além do orgânico, do fisiológico, do anatômico. Ele é social, político e recorrente à cultura do tempo e do espaço onde está inserido. Ele é a forma como se apresenta, como é idealizado, como afirmado a seguir:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reiventadas e a serem descobertas. Não

são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2007, p. 29).

Portanto, o corpo é a impressão do meio no qual o indivíduo está inserido. Ele é cultural e repleto de sentidos. Ele reflete por meio dos comportamentos, acessórios e vestimenta, o seu modo de ser, os costumes de um grupo ou de uma determinada população. Ele é envolvido de “signos sociais” e delineado de acordo com a “projeção do social” (MEDINA, 1990, p. 66). Pois, nele “[...] estão inseridas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 1995, p. 39). O autor aprofunda esse entedimento ao declarar que:

O homem, por meio do corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (DAOLIO, 1995, p. 39-40).

Assim, o corpo é um espelho da sociedade. Por meio dele é possível visualizar o meio do qual ele faz parte (LE BRETON, 2007). Daolio (1995, p. 39) corrobora essa ideia ao afirmar que ele “[...] como qualquer outra realidade do mundo, é socialmente concebido e a análise de sua representação social oferece uma via de acesso à estrutura de uma sociedade”. Betti (2004) também ressalta a importância deste nas relações sociais. Entretanto, o autor apresenta o corpo como expressão da natureza e da individualidade, ou seja, tudo que é próprio das experiências de vida de cada indivíduo.

Como já mencionado, o corpo é uma construção cultural, e como tal é produzido, reproduzido e reorganizado segundo as normas e a cultura da sociedade à qual ele pertence. Nesse sentido, Le Breton (2007) afirma que a relação do homem com o corpo muda substancialmente entre as sociedades. Goellner (2007) aponta ainda que ele e suas representações não são aplicáveis a todos, nem mesmo são determinadas solidamente. São sempre temporárias, efêmeras, inconstantes e variam conforme o lugar/tempo onde este corpo circula, vive, se expressa, se produz e é produzido”. Figueira (2007, p. 133) aponta também para o caráter transitório do corpo, ao afirmar que ele é marcado pela “[...]”

provisoriamente e as infinitas possibilidades de modificá-lo, aperfeiçoá-lo, significá-lo e ressignificá-lo”. A autora, também, atribui à esta mudança, fatores como raça, gênero, geração, classe social e sexualidade.

Frave (1993) fundamenta-se em Keleman (1993) ao afirmar que a forma corporal influencia o estilo de vida, como também este estilo a influencia. Frave (1993) ainda destaca que a forma corporal é produto de uma construção baseada na afetividade, na percepção e nas imagens de corpo as quais os sujeitos em suas trajetórias de vida experienciam.

Portanto, o corpo varia de acordo com as vivências particulares de cada indivíduo, e cada pessoa também muda em diferentes épocas da vida. Essas mudanças refletem-se nas vontades, ideias, metas, satisfações e porque não dizer nas imagens. Segundo Keleman (1993), o homem possui a capacidade de desenvolver muitos corpos e personalidades no curso da vida. No entanto o autor declara que muitas pessoas foram condicionadas a se reconhecerem estaticamente em um papel ou imagem, e por isso criam padrões de comportamentos e atitudes que se conformem a estas criações.

Para se compreender o papel do corpo nos relacionamentos sociais, recorre-se ao conceito de imagem corporal. Essa imagem seria, para Conti (2008, p. 241), um “[...] construto complexo e multifacetário que envolve, no mínimo, aspectos perceptuais, afetivos, cognitivos e comportamentais das experiências corporais”. Keleman (1993) mostra o corpo como elemento provocador e simbólico que possibilita as relações sociais. Campagna e Souza (2006) complementam esta ideia ao afirmar que, a imagem corporal é uma construção mental do próprio corpo, o modo como ele é percebido pelo indivíduo e que, segundo as autoras, configura-se através da relação com o outro e consigo mesmo. A imagem corporal, na adolescência, é tão importante, nesta fase que, muitas vezes, esta chega a equiparar-se com a representação que o jovem tem de si mesmo (COSLIN, 2009).

Para as adolescentes, a aparência é demasiadamente relevante e totalmente associada à imagem corporal (CAMPAGNA, 2005). Trata-se de uma marca distintiva o estilo e o visual, como expressão simbólica da diversidade em que o adolescente está em contato, ressalta-se que essas manifestações acontecem distante do olhar de pais e professores, no entanto são embasadas neles (DAYRELL, 2007). Como aponta Novaes (2010), a aparência corporal tem sido um aspecto valorizado nas sociedades,

principalmente nos momentos de apresentação social. Ao retomar a mitologia grega, Novaes (2010) lembra que a busca por uma forma física ideal tem sido uma preocupação ao longo da história da humanidade. O corpo torna-se, então, um importante instrumento usado nas apresentações pessoais e tem para as jovens um valor todo especial, uma vez que a passagem para a vida adulta implica também grandes transformações corporais.

Para Le Breton (2007), a imagem corporal envolve os modos de se vestir, de arrumar os cabelos, de cuidar do corpo. Dayrell (2007, p. 1010) expressa opinião complementar, mas sobretudo, na fase da adolescência, pois ele afirma que, nesta fase da vida, é comum exibir “[...] os corpos e, neles, as roupas, as tatuagens, os *piercings*, os brincos, dizendo da adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado”. Para ele, atualmente, mostrar aparelhos eletrônicos, especialmente o celular e o MP3 também é importante na configuração da imagem corporal para os indivíduos na adolescência.

Para os adolescentes, esses aspectos, nos quais a aparência está mergulhada, são fortemente influenciados e difundidos pela mídia, como se observa na citação seguinte:

[...] o corpo encontra na mídia um espaço onde representações a seu respeito são amplamente construídas e reproduzidas. Anúncios publicitários, textos jornalísticos, fotos e ilustrações na televisão, na internet e na mídia impressa veiculam discursos, vozes sobre o corpo e sobre como ele é visto, desejado, vendido. Na mídia impressa, as capas de revistas são síntese de representações, de imaginários, explorando largamente o corpo feminino (SIQUEIRA; FARIA, 2007, p. 172).

Figueira (2007), em pesquisa realizada tendo como objeto de estudo a revista *Capricho*, verificou como valores e ideias sobre o corpo são difundidos pela mídia. Na revista, encontram-se impressas dicas e recomendações que mostram os caminhos e atitudes a serem adotados pelas jovens. A revista exerce a função de manual para tornar a adolescente mais bonita, atraente e moderna.

O corpo idealizado e propagado pela mídia faz referência, sobretudo, à beleza e à saúde (FIGUEIRA, 2007; CAMARGO et al, 2009), podendo a beleza ser entendida como uma qualidade atribuída a um corpo por um indivíduo ou sociedade. No entanto, a mídia e

a sociedade a têm estereotipado², tornando-a, para muitos, um ideal inatingível, como observa Fischer (2002, p. 160):

Os imperativos da beleza, da juventude e da longevidade, sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como instrumentos de tortura: corpos de tantos outros e outros são oferecidos como modelo para que operemos sobre o nosso próprio corpo, para que o transformemos, para que atinjamos (ou que pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belos e belas, magros, atletas, saudáveis, eternos.

Alguns atributos físicos femininos são constantemente elucidados nos meios de comunicação como os “ideais”, como apontam Frois; Moreira; Stengel (2011), ao destacarem a importância desses meios na propagação de imagens e valores idealizados de beleza feminina. Como se pode observar, a propagação do ideal de beleza, amplamente divulgado pela mídia, possui uma relação estreita com a estética. Os atributos físicos tornam-se elementos essenciais na composição do “belo”. Portanto, cabe ressaltar que a “[...] beleza e a saúde são apresentadas como sinônimos” (FIGUEIRA, 2007, p. 132).

Goldenberg (2004) ilustra bem a relação estabelecida entre beleza e saúde ao fazer referência ao corpo “sarado”. Para a autora, o “sarado” é entendido como aquele que “está curado”, sendo este o modelo de corpo saudável e cultuado por uma parcela significativa da sociedade. Entre as adolescentes, a idealização de corpo ideal acontece ainda de forma mais intensa, uma vez que estas associam a aparência corporal ao sucesso social (COSLIN, 2009).

2.2.1 A importância das relações interpessoais

Como para os adultos, o corpo assume para os adolescentes um importante papel nos relacionamentos com os colegas, na formação de grupos sociais e na construção de suas identidades (COSLIN, 2009). O autor associa a aparência com o pertencimento social. Para os adolescentes, o grupo de amigos tem a função de proporcionar segurança. Fazer parte de um grupo no qual é possível identificar semelhanças no comportamento, roupas ou

² Os estereótipos são ideias feitas que resultam generalizações e/ou de especificações, tendentes a considerar que todos os membros de um agrupamento social, de um grupo, se comportam do mesmo modo ou têm as mesmas características. É um conjunto de crenças que nos leva a classificar pessoas ou grupos sociais (VALA, 1997).

atitudes facilita uma estabilidade e proporciona um sentimento de pertença social, o que é essencial nesse período.

Outros autores também ressaltam a importância das relações interpessoais na adolescência. Segundo Kroger (2004), o jovem enfrenta a tarefa de auto definição, o que faz com que as relações interpessoais ganhem um significado especial. O sentimento de pertença que a afiliação a um grupo traz ao jovem faz com que muitos deles se conformem aos padrões de comportamentos e modismos do grupo a que desejam integrar (AGRICOLA e MARIANO, 2009). Pode-se dizer que o sujeito toma para si alguma posição ou atitude que não tomaria se não houvesse a influência ou a segurança do grupo, mas isto nem sempre deve ser entendido como algo negativo, visto que em algumas ocasiões é possível ousar, pois no grupo existe o suporte para a concepção de novas ideias (DOISE; MOSCOVICI, 1985). A criatividade tende a ser mais expressiva quando se fala no grupo, na coletividade, do que a um indivíduo sozinho (ABRIC, 1985).

Alguns esclarecimentos tornam-se necessários para a compreensão da importância das relações sociais na adolescência, especialmente, na escola. Dentre estes destaca-se a concepção de socialização e pertença social a um grupo. Estes termos mostram-se aliados às culturas desenvolvidas na escola, pois existe uma tendência natural em transformar os espaços físicos em espaços sociais, e, na instituição escolar, tal fato também acontece. Lá, existe uma produção e reprodução de estruturas de significados (DAYRELL 2007).

Dentro de uma perspectiva sociológica, a socialização “[...] é um fator de reprodução das estruturas sociais, materiais e simbólicas, sendo, por consequência, um mecanismo muito eficaz de controle social” (BELLONI, 2007, p. 61). Por esta razão, ela tem se mostrado o escopo de muitas instituições, inclusive, as escolares. A socialização deve ser entendida como um processo contínuo e inerente aos seres humanos. O ato de socializar é desenvolvido em vários contextos, seja na escola, na família, na igreja e ou em outros ambientes. Neste processo, a participação do indivíduo é ativa e tecida com base nas práticas e nas experiências pelas quais passou. É importante lembrar que os sujeitos não nascem e se tornam seres sociais espontaneamente, contudo o indivíduo possui um aparato cognitivo que lhe permite desenvolver as habilidades sociais. Portanto, essas habilidades sociais necessitam ser ativadas para que os sujeitos tornem-se seres sociais e possam integrar grupos sociais.

O início da aquisição das habilidades sociais acontecem primeiramente na família e na escola, mas este processo não se trata de um treinamento, pois a socialização é algo complexo e de propriedade dinâmica, uma vez que integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente no qual o sujeito está inserido. Por consequência, a socialização pode ser dada como um produto das relações sociais, e, atualmente, outros elementos têm-se mostrado relevantes nestas relações, como, por exemplo, a mídia e as novas tecnologias. Isto é, tanto a família como a escola deixam de ser, aos poucos, os agentes centralizadores desse processo, à medida que passam a ser incorporados novos modos de vida social (BELLONI, 2007). Acerca desse tema a autora ainda afirma que:

O processo de socialização é o espaço privilegiado da transmissão social dos sistemas de valores, dos modos de vida, das crenças e das representações, dos papéis sociais e dos modelos de comportamento. Este processo de aprendizagem varia de acordo com o universo de socialização, forçosamente diferente segundo a origem social, definida pela sociedade onde ela vive, pela classe social a que pertence e pelo grupo familiar. Enquanto a família, a classe social, o bairro e, às vezes, a religião são fatores de diferenciação das crianças, a escola e a mídia funcionam como fatores de unificação – o objetivo é o consenso ou a coesão social –, difundindo os valores e as normas que se pretende sejam comuns a todos os membros de uma sociedade. As instituições de socialização, especialmente a escola e as mídias, desempenham o papel de guardiãs e de difusoras de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social (BELLONI, 2007, p. 59).

A escola consolidou-se como instituição responsável pela coesão social, como fonte de propagação de um conjunto de princípios que irradia os valores necessários à vida social. Entretanto, como Belloni (2007) apresenta, esta instituição, bem como a família sofrem, atualmente, com a concorrência apresentada pela mídia televisiva juntamente a outros meios de comunicação, no que refere-se aos valores e imagens difusos, que orientam e caracterizam as relações sociais entre os pares na adolescência e na escola.

Pereira (2005) afirma que, para os adolescentes, serem aceitos socialmente pelos seus pares é algo sempre desejável, se tal aceitação se basear na reciprocidade e em interesses comuns, pois, ao pertencer socialmente, ou seja, fazer parte de um grupo de amigos, o adolescente sente-se compreendido e, de certa maneira, importante. É no grupo que ele pode conversar sobre a sua música, os seus jogos, o que gosta de usar, as suas dificuldades na escola, entre outros. Essa identificação com um grupo de amigos oportuniza ao adolescente desenvolver relações interpessoais equilibradas e conquistar

maior autonomia. Acerca da identificação Tap (1996) desenvolve etimologicamente o sentido da palavra, como se verifica a seguir:

No seu rigor etimológico, “identificar-se” é tornar-se “idêntico”, ou “reconhecer-se como idêntico”. É o acto pelo qual o indivíduo se torna idêntico ao outro ao ponto do que acontece a um é assimilado àquilo que acontece ao outro. Em sentido figurado e na forma reflexa, “identificar-se” significa “penetrar-se” do outro, “impregnar-se” de suas ideias [...] (p. 145).

A partir dessa identificação com o grupo, por exemplo, é gerada a afinidade que é aprofundada por meio do relacionamento e interação. Os membros pertencentes a um grupo partilham de características culturais semelhantes. No grupo, é possível observar a harmonia, pois os interesses, as normas e os valores convergem, o que acaba por gerar uma comunicação fluida. Vala (1997) afirma que no grupo é que se:

[...] constroem e partilham não somente representações sociais sobre os atributos e traços de personalidade que definem os membros do seu grupo e de outros grupos (os estereótipos), mas também representações sociais de objectos ligados às actividades de “locomoção” dos grupos, de que os valores grupais são uma das expressões (p. 04).

Os valores construídos pelo grupo acerca das normas, símbolos e crenças o tornam distintos os grupos que os indivíduos associaram à sua autoimagem daqueles que eles dissociaram essa mesma autoimagem. Essa dinâmica de colocar-se em grupo pode ser entendida como categorização. Existe nesta ação de categorizar socialmente os pressupostos necessários à atribuição de pertença grupal automática de todo e qualquer indivíduo, tomando por base as suas características, sejam estas físicas ou de outro tipo, estejam elas explícitas ou implícitas. Estas percepções são um tanto expressivas e permeáveis à influência da cultura em que os indivíduos encontram-se inseridos, segundo a sua natureza social. Ao se categorizar em um grupo, o sujeito demonstra semelhança aos participantes do grupo e diferença aos outros grupos. O grupo de “semelhantes” é denominado de endogrupo, enquanto que o grupo de “diferentes” é reconhecido como exogrupo (VALA, 1997). O endogrupo é supervalorizado por seus membros, enquanto que o exogrupo é percebido em certa desvantagem (TAJFEL, 1983).

Nas relações sociais estabelecidas com o grupo, o indivíduo passa a interiorizar hábitos e características de um grupo social o que possibilita a sua inserção e adaptação

nesse grupo. A coesão com o grupo pode ser reconhecida por algumas referências tribais, por meio de códigos, emblemas, valores e representações que concedem o significado ao pertencimento do grupo (CARRANO, 2011). Sobre o processo de socialização, observa-se que ele começa na infância e segue até o fim da vida. No entanto, é na adolescência que a socialização atinge um ponto crítico, pois, nesta fase as normas, valores e as aspirações passam a ser melhor elaborados, como também é necessário redefinir as relações com os outros e desempenhar um papel sexual.

A necessidade de aceitação por parte do grupo é ampliada no início da adolescência visto que, a partir deste momento, as relações parentais possuem a tendência de diminuir, enquanto que o grupo de amigos passa a ter suas relações intensificadas. No que confere as relações estabelecidas na escola, Senos (1997) declara:

No contexto das actividades académicas, este fenómeno tem vindo a ganhar crescente importância, particularmente no que respeita ao impacto produzido pela natureza da dinâmica de afiliação de pares, bem como pela natureza das relações inter-grupos, sobre o trabalho escolar e o desempenho académico global (p.124).

Conhecer o significado das relações sociais dos adolescentes na escola e a formação de grupos pode desvelar práticas de aprendizagem decorrentes de identidades coletivas. Pois, para a compreensão do agir na escola por parte dos alunos adolescentes é fundamental reconhecer os grupos de identidade aos quais esses jovens se identificam, para que, a partir desse ponto, possa ser estabelecido um diálogo eficaz com o aluno, assim como, a mídia e as novas tecnologias o realizam (CARRANO, 2011).

Compreender como essas jovens se identificam com os amigos ou com o grupo de amigos é um passo essencial para se atingir as representações sociais dessas estudantes sobre as relações sociais e outros elementos a que estão relacionadas, como as representações sociais de imagem corporal.

É necessário reconhecer que as amizades entre adolescentes são especiais, importantes e carregadas de sentimentos e emoções. Para as meninas, as amizades tendem a ser ainda mais profundas, uma vez que elas apresentam uma dependência da amiga ou do grupo no sentido de oferecer apoio e encorajamento emocional. Em virtude do prestígio atribuído ao grupo de amigos nesta fase da vida, observa-se que a aceitação social torna-se possivelmente um problema para um grande número de adolescentes, pois, na adolescência

seu próprio valor é determinado de acordo com a reação dos outros. Esta inclusão no grupo é, portanto, dependente de um julgamento favorável e da aceitação dos amigos (PEREIRA, 2005).

2.2.2 A questão do gênero

Ao se falar em gênero, é possível observar duas dimensões conceituais que, muitas vezes, apresentam-se de maneiras distintas. Uma primeira concepção apresenta uma diferenciação entre gênero e sexo, neste caso, gênero descreve uma construção social em que o corpo biológico não é considerado. Neste sentido, o gênero pode ser compreendido como um referencial de comportamento e personalidade, e não mostra o corpo como relevante, ou seja, nesta direção não há uma relação clara de dependência entre sexo e gênero. Carvalho (2011) corrobora este pensamento ao declarar que dentro desta concepção o gênero pode ser entendido de maneira “oposta e complementar ao sexo, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado” (CARVALHO, 2011, p. 91).

Uma segunda concepção de gênero pauta-se na referência relativa à construção do feminino e do masculino, tendo como elemento primordial as características físicas e biológicas que distinguem o corpo feminino do corpo masculino. Neste raciocínio, o sexo é um dos elementos que compõem o conceito acerca do gênero. Gênero, nessa concepção, perpassa a construção social que atua na formação da personalidade e do comportamento, pois há também a apresentação do corpo como fator preponderante nessa construção (NICHOLSON, 2000). Esta concepção é mais recente de acordo com Carvalho (2011), para a autora, nesta vertente o corpo pode ser visto como fator importante no entendimento de gênero, como se observa a seguir:

Uma segunda definição de gênero não opõe a sexo, mas inclui a percepção a respeito do que seja sexo dentro de um conceito socialmente elaborado de gênero, uma vez que assume que as próprias diferenças entre os corpos são percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significados (CARVALHO, 2011, p. 91-92).

Portanto, embora as duas concepções de gênero apresentadas sejam diferentes, pode-se observar que elas convergem quanto a suas origens, ambas tiveram suas origens embasadas na construção cultural que acontece nas relações sociais e que se estruturam nas

e pelas relações de poder. Essas relações, que são forjadas na família, na escola, na igreja e entre outras instituições produzem convenções que balizam a conduta do “ser menina” ou do “ser menino”, e ainda atuam, por exemplo, na produção de saberes acerca da sexualidade. O gênero mostra-se diferente e de maneira única nos diversos momentos históricos, nas muitas sociedades e nos diferentes grupos que as compõem, tais como os grupos religiosos, as classes sociais e as etnias (LOURO, 1997).

Portanto, ao compreender os conceitos acerca do gênero abre-se um leque de conhecimentos que perpassam a compreensão da interação/diferenciação entre homens e mulheres, pois, ao entender os processos imbricados no conceito gênero, temos acesso aos sistemas simbólicos e suas implicações na tessitura de significações das relações sociais e de poder (NICHOLSON, 2000; CARVALHO, 2011).

É importante destacar que o discurso do feminismo contribuiu para uma melhor compreensão do gênero na medida em que este discurso tenta esclarecer os elementos que o cercam. Para o feminismo, o gênero é uma forma de organizar socialmente as diferenças de ordem sexual, mas isto não deve acontecer de maneira a reproduzir diferenças físicas entre homens e mulheres, mas de forma a tentar esclarecer os significados para as diferenças sexuais. Nos anos 60, época que corresponde a segunda fase do movimento feminista, é possível observar que as diferenças sexuais ainda dominavam os ideários que formavam a estrutura de gênero. No começo dessa década, o feminismo ainda se valeu do legado que apontava que as diferenças entre o feminino/masculino eram baseadas em fatores biológicos. Entretanto, no final dos anos sessenta, começa-se a ampliar o conceito de gênero, no sentido de perpassar o elemento “sexo” com seus fatores biológicos, para a extensão da ideia da construção social do comportamento e da personalidade (CARVALHO, 2011).

No entanto, cabe ressaltar que as noções de “gênero” para o feminismo não possuía a intenção de substituir as noções de “sexo”, ou seja, o conceito de gênero foi introduzido de forma complementar ao conceito de “sexo”. Contudo, o “sexo” foi importante elemento na construção do conceito relativo ao “gênero”, pois é a partir da base biológica que são constituídos os sentidos culturais, entretanto, na mesma medida em que os fatores biológicos são deixados de lado pelo feminismo estes também são evocados (NICHOLSON, 2000).

Contudo, em relação às representações de gênero, estas ainda se mostram, de fato, fundamentadas em aspectos tradicionais. Apresentam os processos maturacionais como o elemento preponderante nessas diferenças, pois essas revelam-se modo desigual entre os sexos, principalmente na adolescência (AFONSO; LEAL, 2007). Para Coslin (2009), esse fenômeno é intensificado a partir do período puberal, ou seja, momento em que as diferenças entre os sexos tornam-se ainda mais contudentes, com a acentuação da identidade sexual.

Entretanto, nos últimos anos, as diferenças entre os gêneros feminino e masculino, sobretudo na adolescência, tornaram-se menores em algumas culturas. Tal fato pode ser observado no estilo de ser como, por exemplo, nos modos de se vestir, nos acessórios utilizados por meninos e por meninas e nos cortes de cabelos. Como também pode ser visto no nível dos valores. Moças e rapazes atualmente possuem comportamentos muitas vezes semelhantes. Já não existe a clara distinção do que é coisa de menina e de menino. Isso é visível nos esportes, nos relacionamentos conflituosos com colegas na escola e em outras situações. Com relação ao corpo, há também preocupações parecidas, os mesmos dramas e angústias em ambos gêneros. No entanto, essas duas categorias ainda divergem em alguns comportamentos, pois as meninas estão mais ligadas aos relacionamentos interpessoais, enquanto que os meninos estão mais interessados no prazer (COSLIN, 2009). É provável que a categoria “gênero” impacte o valor atribuído ao corpo e à sua imagem nas relações sociais dos jovens. O que acaba por influenciar decisivamente as representações sociais do sujeito sobre corpo e socialização.

Tendo em vista a importância das relações sociais na vida dos adolescentes, sobretudo, na escola que é o ambiente no qual o jovem passa uma parte considerável dessa fase da vida, observa-se a necessidade de uma melhor compreensão das interações sociais que lá acontecem. Como destaca Pérez Gómez (2001), ao tratar do cruzamento de culturas que acontece em ambiente escolar, em especial da cultura social e experiencial. Outro elemento importante no percurso do estudo, parte da exploração das subculturas que permeiam a cultura escolar, assim como incentiva Viñao Frago (1996). Neste estudo, destaca-se a cultura do jovem, com ênfase no papel do corpo e sua imagem nas relações sociais que acontecem na escola.

Aprofundar o estudo sobre a adolescência, o corpo e ao que ele influencia nas relações sociais propicia o entendimento das representações das estudantes participantes da

investigação sobre a temática. Torna-se importante ressaltar que esses elementos são integrantes do que se pode chamar de cultura jovem. Essa, por sua vez, pode ser situada como uma subcultura da cultura escolar. Portanto o conhecimento dessas representações permite que seja traçado um paralelo entre a cultura escolar e a subcultura em que a estudante adolescente do ensino médio está inserida.

Entende-se, portanto, que compreender as representações sociais que surgem nesse tripé “adolescência/ imagem corporal/ relações sociais” proporcionará uma visão mais próxima das expectativas e necessidades destas alunas do ensino médio com relação às amizades estabelecidas em âmbito escolar, tendo o corpo como principal referencial de partida. Neste caso, ao reconhecer por meio destas representações as ideias e valores que cercam essa temática há a possibilidade de se tecer atuações sobre esse conhecimento do senso comum e quiçá transformá-lo.

Em seguida, é apresentada uma breve incursão sobre os conceitos chave que compõem a TRS. Salienta-se que o referencial sobre a teoria oportunizou a escolha e o desenvolvimentos dos instrumentos escolhidos para a pesquisa. Outra contribuição dessa teoria fundamenta-se na instrução da ida a campo, bem como a análise dos dados obtidos, uma vez que permitiu a aproximação das representações de adolescência, de corpo e das relações sociais, ou seja, a aproximação de alguns elementos das subculturas dos alunos, desvelando, assim, aspectos da cultura escolar do grupo estudado.

CAPÍTULO III - TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: CONCEITOS E RELAÇÃO COM O ESTUDO

As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 2003 p.10).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem como idealizador Serge Moscovici, psicólogo social romeno, naturalizado francês, que nasceu em 1928. Para o autor da teoria, o sujeito deve ser compreendido enquanto ser social, mas com características individuais próprias. Assim, o autor traz contribuições da psicologia que foca o sujeito sob o contexto individual e da sociologia e entende o homem como um ser social. Moscovici propõe, nesta teoria, a aproximação dessas disciplinas e da intersecção entre psicologia e sociologia surge a TRS. É importante lembrar que outros campos do conhecimento também são importantes na discussão do objeto das representações, destacam-se a história, a antropologia, filosofia e outros (MOSCOVICI, 2010).

As representações sociais, como concebidas por Moscovici, trazem conceitualmente um caráter relacional, porque esse “conhecimento é sempre produzido por meio da interação e da comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados” (DUVEEN, 2003, p. 9). Moscovici (2010, p. 22), acrescenta: “[...] todas as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”. Essas representações são, portanto, experiências e informações geradas como fruto da convivência entre pessoas ou grupos, segundo seus interesses. Contudo, vale salientar que as representações facilitam a comunicação entre eles, ou seja, há um movimento duplo intrínseco nos relacionamentos, pois as pessoas produzem suas representações por meio de contatos com outras pessoas e as representações proporcionam a possibilidade de interação entre elas. O autor, ainda, ratifica essa ideia, ao afirmar que as representações:

[...] circulam, entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós

produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos (MOSCOVICI, 2003, p. 10).

Segundo a TRS, as opiniões que os indivíduos possuem sobre um determinado tema são resultantes das suas interações com os outros elementos de seu grupo social. Essas opiniões tornam-se conhecimentos de senso comum que têm como função manter os membros do grupo em interação. Moscovici (2010) afirma que as representações sociais tornam mais fáceis a comunicação entre os membros que compõem um grupo, pois ela os orienta em um mesmo direcionamento, por meio de um modelo simbólico de imagens e valores comuns. Elas possuem, portanto, um efeito aglutinador e homogeneizante no que diz respeito às ideias e opiniões acerca de um determinado assunto. Elas também guiam as atitudes e os julgamentos a serem feitos acerca do objeto em discussão. As Representações Sociais podem, ainda, ser definidas como modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos (SPINK, 2004).

Para Moscovici (1981, p. 181) as representações sociais são “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originados na vida cotidiana no curso das comunicações interpessoais”. Essas representações, originadas nos relacionamentos entre grupos e pessoas, estão fundamentadas em um contexto histórico e social. Para o autor, as representações sociais estão presentes de tal maneira nos relacionamentos que podem ser consideradas “[...] entidades quase tangíveis” (MOSCOVICI, 2003, p. 10). Em consonância ao pensamento de Moscovici, Jodelet considera a representação social como:

[...] uma forma de conhecimento ordinário, que pode ser considerado na categoria de senso comum e que tem como particularidade a de ser socialmente construída e partilhada. Ela tem uma raiz e um objetivo prático: se apóia na experiência das pessoas e tem um papel de orientar e guiar a conduta das pessoas dentro de sua vida prática e cotidiana (2001, p. 15).

Na TRS, o conhecimento gerado por meio do senso comum fundamenta-se sobre o tripé da informação, campo de representação e/ou imagem e atitude (MOSCOVICI, 2010). Este tripé pode ser considerado à face das representações alicerçada na natureza sociológica (MAZZOTTI, A., 2008). Nesse olhar sociológico, a autora revela que se “[...] observa inicialmente que as proposições, reações e avaliações que fazem parte da representação se organizam de forma diversa em diferentes classes sociais, culturas e

grupos, constituindo diferentes universos de opinião” (p. 24). As representações sociais são constituídas frente a três elementos, como mostra a Figura 1:

Figura 1: Tríade conceitual de alicerce das representações sociais



Fonte: Adaptado pela autora de Moscovici (1978).

Moscovici (1978) acerca desta triangulação (informação/ campo de representação e-ou imagem/ atitude) faz algumas considerações conceituais. Para ele, o item informação refere-se à qualidade e quantidade de conhecimento, ou seja, diz respeito ao “nível de conhecimento” do grupo sobre o objeto alvo das representações (p. 68).

A expressão campo de representação e/ou imagem refere-se, de acordo com Moscovici (1978), “[...] a ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação” (p. 69). A ocasião em que a expressão “campo de representação e/ou imagem” faz alusão pode ser compreendida como o momento em que acontece a estruturação figurativa da representação, ou seja, a ideia torna-se objeto concreto.

E, por fim, a atitude, que pode ser influenciada positivamente ou negativamente de acordo com a orientação global em relação ao objeto. Esse elemento da representação compete à decisão da atitude, ou à “[...] a preparação para a ação” (Moscovici, 1978, p. 46). Essas três dimensões da representação social fornecem a visão geral do conteúdo e sentido.

Para reconhecer de maneira efetiva, ou a mais próxima possível, como os sujeitos estruturam esta representação social é fundamental observar como ocorre a triangulação apresentada na Figura 1. Nessa investigação, portanto, faz-se necessário conferir quais são

as informações sobre a adolescência, corpo e relações sociais que esses sujeitos partilham. Em seguida, compreender o campo no qual essas representações foram e são formuladas, para que, em um terceiro momento, possa-se conhecer quais as decisões e ações esses sujeitos tomam mediante esse conjunto.

Moscovici (2010) busca com a TRS explicar o conhecimento cotidiano do senso comum. A teoria, desenvolvida por ele, contempla como as representações são produzidas, apreendidas, como elas se mobilizam no grupo social e, ainda, como o individual exerce influência sobre o social e o inverso. Jodelet (2001) aponta para a importância do conhecimento coletivo, pois, segundo a autora, é o senso comum existente nas representações sociais que baliza o modo das pessoas pensarem e agirem cotidianamente.

De acordo com Moscovici (2010), a formação das representações sociais ocorre quando se reúnem várias condições: a informação, a particularidade do objeto social e a focalização do grupo social. A esse respeito, Deschamps e Moliner (2009, p. 126) afirmam:

Antes de tudo é necessário que a informação relativa ao objeto seja dispersada na sociedade, de tal sorte que os indivíduos sejam incapazes de tornar a juntá-la em sua integralidade. Em seguida, é preciso que o grupo social se focalize num aspecto particular do objeto. Isto é, que em razão de sua posição na sociedade, de seus interesses ou de seus valores, o grupo vá concentrar sua atenção num ponto que o preocupa mais particularmente.

Pode-se observar que a dispersão da informação sobre o objeto de representação social é necessário para que aconteça a solidificação da mesma em um grupo social. Também se vê que a relevância atribuída ao objeto configura-se como importante à essa apropriação da representação pelo grupo, tornando-a um conhecimento do senso comum.

Torna-se importante ressaltar que as representações sociais tomadas pelo senso comum possuem, algumas vezes, relação com o conhecimento científico, como deixa claro Moscovici (2010, p. 60) quando afirma que a ciência “[...] era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora o senso comum é a ciência tomada comum”. Ou seja, uma informação científica torna-se popularizada e ganha contornos não científicos. Deixa de ser uma verdade universal e passa a integrar o senso comum, enraizado culturalmente.

No entanto, as raízes culturais são modificadas pelos indivíduos, em seus processos de relacionamento social. Nessas relações, eles re-constroem as vivências passadas e atuais da sociedade à qual pertencem. Essa reconstrução acontece de acordo com as necessidades desses indivíduos ou dos grupos de pertença. As representações sociais são saberes adquiridos cotidianamente, que vão ganhando novos elementos conforme vão sendo disseminadas pelas pessoas as quais fazem uso desses saberes. Eles são criados e compartilhados de maneira a orientar as práticas do dia-a-dia.

Por meio das representações sociais, pessoas, coisas, situações e eventos são classificados em categorias que se tornaram convenções para um grupo social. Como Moscovici aponta: “[...] essas convenções possibilitam conhecer o que representa o quê” (2010, p. 34). As representações descrevem como um grupo ou uma sociedade entendem determinando objeto ou situação e posteriormente a enquandram segundo alguma categoria previamente conhecida. As representações sociais também são “prescritivas” (MOSCOVICI 2010, p. 36), ou seja, elas guiam os pensamentos, as atitudes e os comportamentos. As representações são partilhadas involuntariamente “[...] elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (MOSCOVICI, 2010, p. 37). Estas descrições estão presentes na vida cotidiana, elas se manifestam a todo momento, nas mais diversas situações. É o fazer influenciado ou até mesmo determinado pela memória social.

Moscovici (1978) lembra que a representação social é estruturalmente composta por duas faces, uma figurativa e outra simbólica. Segundo o autor, uma face dessa estrutura está relacionada ao sentido, enquanto que a outra possui relação com o materializar do objeto abstrato. Essa estrutura pode ser compreendida da seguinte maneira:

No real, a estrutura de cada representação nos aparece desdobrada, ela tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto a frente e o verso de uma folha de papel a face figurativa e a face simbólica. Nós escrevemos que representação figura/significação, entendo por isso que ela faz compreender em toda figura há um sentido e em todo sentido uma figura (MOSCOVICI, 1978, p. 63).

As duas faces, à qual Moscovici (1978) faz referência, podem ser melhor compreendidas por meio de dois mecanismos: ancoragem e objetivação. Nessa direção, busca-se conhecer como os sujeitos de pesquisa estruturam o sentido das representações acerca de adolescência, corpo e relações sociais e como transferem esse conhecimento para a prática cotidiana.

3.1 Ancoragem e objetivação

A ancoragem e a objetivação são mecanismos capazes de explicar como os indivíduos transformam o não-comum em comum, ou seja, o não familiar em familiar, o mundo da especificidade científica em mundo consensual, o saber científico em saber do senso-comum. Assim, no estudo de Moscovici (2010), o verbo ancorar é definido como uma ação de classificar. É o que ocorre quando se nomeia um objeto ou uma realidade e se constrói uma representação, uma imagem desse objeto e dessa realidade. Assim, ele pode ser descrito e avaliado, como aponta o autor ao elucidar que “[...] ancoragem - esse processo transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Para o autor, essa classificação em categorias acontece de acordo com as vivências e experiências de cada um e é com esse repertório mental que o indivíduo estabelece uma relação com o objeto ou com a situação não familiar com a qual entrou em contato. Portanto, ele declara que categorizar “[...] alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2003, p. 63). Esta ação pode ser entendida como algo de natureza dupla (conceitual e figurativa), à medida que age no sentido de transformar uma figura/imagem em conceito, e um conceito em uma imagem.

O conceito de ancoragem proposto por Moscovici é também trabalhado por Deschamps e Moliner (2009). Estes autores afirmam que: “a ancoragem é o processo pelo qual os indivíduos escolhem um quadro de referência comum que lhes permita apreender o objeto social. Geralmente, este quadro de referência corresponde a um domínio familiar” (DESCHAMPS; MOLINER 2009, p. 127). Ancorar pode ser compreendido como uma ação de formar ideias sem que contudo essas sejam necessariamente fruto da realidade. Isto acontece embasado nas experiências, referências e esquemas de pensamento ora estabelecidos.

Jodelet (2001, p. 38) afirma que a “[...] ancoragem enraíza a representação e o objeto numa rede de significações que permitem situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”. Pode-se dizer, ainda, que a ancoragem acontece por meio da “incorporação de novos elementos de saber em uma rede de categorias mais familiares”

(DOISE, 1990 apud SÁ, 2002, p. 46). Portanto, entende-se que ancorar é trazer o objeto para o repertório de informações já existentes e, a partir daí, classificar o que não é familiar em categorias conhecidas. Mas é preciso ter em mente que esse processo acontece de acordo com os valores, experiências e vivências dos sujeitos.

Objetivar um objeto ou uma realidade é realizar o movimento de transformação de algo vago em alguma coisa real “[...] isto é, transformar algo abstrato em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2010, p. 61). O processo de objetivação é utilizado pelos sujeitos “[...] para tentar reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles constroem e a percepção que eles têm desse objeto” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 127). Sá (1996) define a objetivação como uma maneira de estruturar e dar forma a uma representação. Para ele, a objetivação “[...] acontece em uma operação imaginante e estruturante, pela qual se dá uma forma - ou figura - específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando concreto, quase tangível, o conceito abstrato, como que materializando a palavra” (p. 47).

A objetivação pode ser colocada, portanto, como organização dos elementos constituintes de uma representação social. Ela aponta o caminho estruturante da formação da materialidade da representação, por meio do qual, em um primeiro momento, as ideias, as informações e as crenças são selecionados como objeto. A partir desta seleção este objeto é posto em torno de um esquema estruturante, para que, em seguida, este seja naturalizado, isto é, relacionado a alguma categoria natural em que possa adquirir materialidade. Ancorar e objetivar podem ser compreendidos como uma face da natureza psicológica da representação social (MAZZOTTI, A., 2008).

O universo das representações sociais pode ser encarado como um campo onde é possível observar a comunicação entre os sujeitos, os comportamentos, enfim, a organização de condutas a partir dos contextos sociais. Para se chegar a essa compreensão, neste estudo, pretende-se realizar uma incursão acerca dos processos de ancoragem e objetivação, pois esta é uma das vias a qual torna possível o acesso das representações sociais dos sujeitos da pesquisa sobre adolescência, corpo e relações sociais na instituição escolar.

3.2 A importância do núcleo central das representações na pesquisa

De acordo com Sá (1998), alguns autores vêm contribuindo para uma melhor compreensão do que ele denomina ser a grande TRS. Entretanto, ele destaca que esta em si permanece intocada. O autor apresenta Moscovici como o agente idealizador da teoria e aponta os principais desdobramentos da teoria. Esses estudos possuem, segundo ele, uma função de complementar e compreender o universo das representações sociais. Entre os novos desdobramentos da teoria, ele destaca três linhas de pensamento, são elas: “[...] uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet, em Paris; uma liderada por Willen Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence” (SÁ, 1998, p. 65).

Dentro dos desdobramentos apresentados, o que será enfatizado nesse estudo é a linha de Jean-Claude Abric. Este autor propõe, dentro da dimensão cognitivo-estrutural, a presença de um núcleo central das representações. O autor afirma que toda representação social estrutura-se em torno de um elemento que pode ser posto como fundamental, ou seja, “[...] componente este que estaria presente em toda representação, mesmo se as informações fossem contraditórias” (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 63).

Abric (1994), com a teoria do núcleo central das representações, instaura um avanço que vem integrar o estudo sistematizado por Moscovici (2010). Abric (1994) demonstra como se estruturam as representações e como seus elementos formadores se articulam. Esta teoria retoma, em grande parte, as análises de Moscovici, mas não limitando esse núcleo imaginante ao papel genético. Segundo essa perspectiva, o núcleo central é o elemento essencial de toda a representação constituída e que ele pode “superar o simples quadro do objeto da representação para encontrar sua origem diretamente nos valores que o transcendem e que não exige nem aspectos figurativos, nem esquematização, nem mesmo concretização” (ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p. 21).

Abric (1994) declara que a estrutura da representação social é sustentada por elementos nucleares que assumem um caráter de estabilidade, pois esses estão ancorados na memória coletiva onde estão os conteúdos mais significativos das representações. O autor aponta também que as representações são sustentadas por elementos periféricos que se movimentam em torno do núcleo central. Esses são mais flexíveis e influenciam mais criteriosamente o núcleo. A periferia das representações moldam-se à realidade concreta,

ela também permite que as representações possuam características específicas individuais. Ao sistema periférico também pode se inferir a responsabilidade de adaptar e regular o núcleo central, como também levantar diversos aspectos do conteúdo de uma representação.

Com isso, os elementos periféricos garantem o *status* do núcleo central e por estarem num ambiente interativo da comunicação atuam, grosso modo, como um filtro na construção de novas representações sociais. Flament (1994) apresenta a periferia como algo mais próximo às práticas de um grupo e da realidade, por isto, devido ao seu caráter de concretude, a periferia é um tanto mais fácil de ser acessada. Ela pode ser posta como um provável preceito de comportamentos dos sujeitos, esta também possui uma impressão personalizada, embora organize-se em torno de um núcleo central. Em relação ao núcleo central, Sá (1996, p. 77), fundamentado em Abric (1994), indica que este “[...] é estável, coerente, consensual e historicamente determinado; o sistema periférico é, por seu turno, flexível, adaptativo e relativamente heterogêneo quanto ao seu conteúdo”.

Segundo Abric (1994, apud Deschamps; Moliner, 2009), o núcleo central da representação social possui duas funções essenciais. Essas têm a ver com a geração e a organização das representações. No que diz respeito à função geradora, pode-se entender que, por meio dessa atividade especial, os sentidos que compõem uma representação social são formados e ou transformados, enquanto a função organizadora traz em si a capacidade de tornar uma representação em algo estável e unificado. Portanto, é pelo núcleo central da representação social que se consegue entender como esta surgiu e o que mudou com o tempo. Também, é por meio do núcleo central que uma representação mantém-se firme e duradoura. O autor ainda elenca os elementos que, segundo ele, são inerentes ao núcleo central, como se pode perceber na citação a seguir:

É a base comum propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo [...] Ele define os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações [...] Ele cumpre um papel essencial na estabilidade e na coerência da representação (ABRIC, 1994 apud DESCHAMPS; MOLINER 2009, p. 129).

Portanto, o núcleo central da representação geralmente é compartilhado por indivíduos de um mesmo grupo ou sociedade. Abric (1994, p. 10) ainda afirma que o núcleo do central da representação possui conexão direta com a “memória coletiva de um

grupo, ao seu sistema de normas e valores, à natureza de seu desenvolvimento na situação social”. Este núcleo não passa por grandes transformações abruptamente, e quando isto acontece pode-se dizer que houve a mudança da representação, pois o núcleo, é o que há de mais forte e consistente na representação social de um fenômeno social, pois é o responsável em fiar a continuidade e evolução desta.

Contudo, compreende-se a importância de acessar o núcleo central e a periferia da representação, uma vez que esses podem ser entendidos como desdobramentos essenciais para o entendimento das representações que os sujeitos desta pesquisa possuem acerca da adolescência, de corpo e das relações sociais em âmbito escolar, o que, provavelmente, conduzirá ao entendimento maior sobre estes temas, possibilitando, inclusive, reconhecer como se formam essas representações, se nas situações cotidianas, ou em determinações históricas. Isto é, por meio deste entendimento, pode-se verificar em que essas representações têm suas bases, em que estão ancoradas, e como são objetivadas.

3.3 A teoria das representações sociais e a pesquisa

As investigações no universo das representações sociais são desenvolvidas analisando-se os comportamentos e a comunicação entre os indivíduos em ambientes naturais e singulares. Esta investigação discute as representações sociais de estudantes adolescentes sobre adolescência, corpo, e relações sociais no contexto escolar. Ressalta-se que as representações que as jovens adolescentes possuem sobre esses tópicos representam o senso comum compartilhado por elas. Como as representações acabam por guiar as escolhas, as atitudes e as formas de comportamento de grupos sociais, conhecê-las poderia ajudar na compreensão desses comportamentos e a identificar em que valores e saberes eles estão alicerçados. Investigar as representações de adolescência, de imagem corporal e das relações sociais na escola não só possibilita compreender o comportamento social das jovens e a importância atribuída aos laços afetivos, nessa fase da vida, como também nos permite revelar a origem desses comportamentos e atitudes diante das relações sociais, além de sugerir os caminhos a serem trilhados no sentido de compreender e transformar esses comportamentos que integram a cultura escolar, aproximando culturas, de modo a proporcionar profunda e harmonicamente o cruzamento dessas.

Por isso, a escolha da TRS, visto que a teoria oportuniza estudar as representações e e tomar ciência dos processo pelas quais ela é construída. Isso ocorre por meio da compreensão da relação entre a estrutura da representação e suas condições sociais de produção, o que denota como as representações acontecem na prática, apontando, assim, o que a induz e a justifica. Para isso, é necessário desenvolver a análise dos aspectos culturais, ideológicos e interacionais, prevalentes no grupo selecionado para o estudo, inscrevendo-os em uma rede de significações.

CAPÍTULO IV - DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente capítulo estrutura-se de modo a apresentar alguns conceitos acerca do tipo de abordagem utilizada na pesquisa. Nele, também, consta a descrição dos sujeitos, cenário, instrumentos para a coleta dos dados, procedimentos metodológicos e éticos desenvolvidos no estudo. Os caminhos seguidos no estudo foram traçados a partir dos objetivos centrais da investigação.

Os objetivos centrais da investigação buscam identificar as representações sociais de adolescentes estudantes sobre a adolescência, sobre o papel do corpo nas relações sociais em âmbito escolar, de forma que seja possível a reflexão sobre como essas representações interferem no envolvimento das estudantes com as demais culturas escolares.

Para tentar atingir os objetos almejados pela pesquisa, optou-se em desenvolver um estudo de campo. A abordagem utilizada é predominantemente qualitativa, também denominada por alguns autores como naturalística (BOGDAN e BIKLEN, 1994; TEIS e TEIS, 2006). Isto significa que investigações com essa abordagem são geralmente desenvolvidas em um ambiente natural, encontrando os sujeitos no seu cotidiano. Esse tipo de abordagem também permite ao pesquisador um mergulho em profundidade sobre os fenômenos que pretende investigar (GOLDENBERG, 2007). Nesse estudo, por exemplo, busca-se conhecer a representação das estudantes a respeito de temas vivenciados por elas no espaço escolar, por meio da reflexão sobre os valores, comportamentos e emoções. Por isso, na pesquisa, foi privilegiado, sobretudo, a compreensão das representações a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. O afirmado é inerente à pesquisa qualitativa.

Lüdke e André (1986) apontam que os dados obtidos e analisados em uma escola não devem ser generalizados a outras escolas, nem tão pouco devem ser tomados como definitivos e imutáveis. Pode-se dizer que o principal interesse do estudo não é desenvolver generalizações, mas, principalmente, particularizar e compreender os sujeitos e os fenômenos na sua complexidade e singularidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, verifica-se que esse tipo de pesquisa realiza um contraponto aos paradigmas positivistas, pois, não há a intenção de provar hipóteses e estabelecer leis gerais, o que se espera poder desenvolver com a investigação é algo que possa aproximar o que foi descoberto na

pesquisa a outras situações e sujeitos. Como indicam Bogdan e Biklen (1994) ao afirmarem que, na pesquisa qualitativa, “[...] a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p. 66).

No estudo exploratório, os instrumentos utilizados foram analisados quanto à sua relevância e aplicabilidade. Tópicos como a pertinência do tema e dos objetivos da pesquisa, o entendimento dos instrumentos pelos sujeitos e as dificuldades na aplicação, foram contemplados. Esses aspectos mostraram-se fundamentais para a compreensão e para a re-elaboração dos instrumentos de pesquisa utilizados, na segunda fase da investigação, com um número maior de sujeitos. Acredita-se que, com base nos dados colhidos por meio do estudo exploratório, a coleta e análise dos dados finais foi mais produtiva.

A pesquisa exploratória foi desenvolvida com uma amostra de vinte alunas do ensino fundamental II, com idades entre 13 e 15 anos, regularmente matriculadas em uma escola estadual, localizada na periferia de Mossoró/RN. Essa investigação foi realizada com o intuito de lapidar o objeto de pesquisa, refletir sobre o problema, experimentar instrumentos de pesquisa e observar como os dados poderiam ser analisados.

Por meio desse estudo inicial, pode-se perceber que a escola é um importante lugar onde os adolescentes exercitam diferentes formas de se relacionar socialmente. Esta pesquisa, embora exploratória e com resultados preliminares, procurou mostrar a importância do grupo de amigos para as adolescentes e como elas compartilham imagens e valores sobre o corpo, além de mostrar quais foram as características consideradas relevantes para se apresentar bem ao grupo. A aparência corporal se mostrou como um importante elemento no estabelecimento das relações sociais, provavelmente, isto ocorra em função das pressões estabelecidas pela sociedade, sobretudo pela mídia, que valoriza modelos de corpo vinculados aos estereótipos de magreza como caminho para ser feliz e bem sucedida na vida social.

Porém, observou-se no estudo exploratório que os resultados obtidos não atingiam todos os objetivos propostos no estudo. Esse motivo fomentou a reformulação dos instrumentos de pesquisa. Dos métodos utilizados no estudo exploratório, apenas as “questões metafóricas” permaneceram no quadro dos instrumentos da pesquisa. Porque,

por meio das questões metafóricas foram obtidas respostas interessantes e pertinentes ao tema proposto. Os demais instrumentos de investigação, principalmente os de caráter quantitativo revelaram-se insuficientes para o esclarecimento das questões de pesquisa. Também observou-se a necessidade de investigar o perfil dos sujeitos pesquisados. A partir dessas considerações nos itens seguintes deste capítulo são apresentados os novos sujeitos, cenário, instrumento de pesquisa, bem como os meios de análise.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

De acordo com Moscovici (2010) nas investigações em representações sociais é necessário conhecer quem são os sujeitos da pesquisa, isto é, quem fala e de onde fala. Lefevre e Lefevre (2010) destacam que o gênero, a nacionalidade, a idade, a crença, a condição social e a profissão são categorias que ajudam na análise dos dados. Para os autores, os diferentes espaços sociais, tais como, a escola, a academia e o núcleo familiar também produzem e reproduzem as representações, por isso, é importante conhecer os sujeitos tendo em vista suas origens e pertencas sociais. Portanto, fez-se necessário definir muito bem as categorias a serem utilizadas nos critérios de seleção dos sujeitos e explicitar os motivos pelos quais eles são importantes.

Neste estudo, especificamente, utiliza-se as categorias idade, classe social e gênero. Esta escolha justifica-se pela delimitação do tema proposto na investigação, que é a adolescência. Para a investigação foram consultados os próprios adolescentes, por isso a categoria idade é fundamental nesse estudo. Esta fase é demasiadamente influenciada por fatores econômicos e sociais, como também é balizada pelo elemento gênero, essas duas categorias são reconhecidas por suas amplitudes, por isso, necessitam de um estudo aprofundado devido a sua complexidade.

4.1.1 Critérios de seleção

Desta investigação participaram 66 adolescentes com idades entre 15 e 17 anos, todas do sexo feminino. As alunas convidadas estavam devidamente matriculadas no ensino médio da Escola Estadual Primo Ferreira, localizada na cidade de Santos. Com relação à idade, esta faixa etária corresponde ao que a LDBEN identifica como ideal ao aluno do ensino médio (BRASIL, 1996). No ensino médio, as pressões originadas pela

escolhas profissionais que determinarão o futuro do adolescente prevalecem. Essas escolhas estão constantemente presentes e, juntamente com o turbilhão de mudanças físicas e sociais próprias desta fase da vida, compõem uma complexa rede de preocupações para os jovens. Dentre essas preocupações, destaca-se a necessidade de enquadramento na vida adulta e a reorganização da vida social e afetiva.

Optou-se por investigar apenas as adolescentes do gênero feminino, pois as pressões sociais de conformidade aos modelos de comportamento adulto e de corpo que as jovens sofrem são provavelmente maiores que as pressões na vida dos rapazes. As jovens também atribuem um valor todo especial aos relacionamentos sociais nessa fase da vida, o que as pre-dispõe a esforços maiores que os rapazes no sentido de pertencerem a um grupo de amigas. No que tange ao corpo, existe a possibilidade de haver um descontentamento maior entre as adolescentes do gênero feminino que nos rapazes, pois elas estariam mais influenciadas pelas ideias de beleza propagadas pela mídia.

Contudo, foi selecionado um público oriundo das classes populares, por compreender que as adolescentes dessa classe têm um histórico de marginalização que vem acrescentar uma preocupação a mais a esta fase da vida (APPLE, 1989). O autor também atribui aos integrantes dessa classe e do gênero feminino uma maneira distinta de se viver, pautada em elementos negativos e positivos. Para ele, essas jovens aprendem culturalmente que terão um futuro determinado que as direciona para uma vida voltada para o trabalho doméstico, para o casamento e para os filhos. Entretanto, nessa classe social, as amizades são intensas. Nessas interações, elas fantasiam uma realidade romântica, o que fomenta ainda mais aspectos relacionados à sexualidade e à feminilidade. Contudo, como o passar do tempo, o romantismo acaba e só lhes sobram os papéis já estabelecidos em suas culturas (APPLE, 1989).

4.2 Cenário da pesquisa

O município escolhido para o estudo é Santos/SP, principal cidade da Baixada Santista. Segundo dados do IBGE no ano de 2010, a população do município é constituída por cerca de 419 mil habitantes. A base de sustentação da sua economia está fundamentada na indústria e na prestação de serviços, com destaque às atividades portuárias (BRASIL, 2010a). Quanto à educação, de acordo com o IBGE, a cidade de Santos possui 399

estabelecimentos escolares responsáveis pela educação infantil e ensino básico de cerca de 75 mil estudantes. Desse total de escolas, 70 são instituições escolares de ensino médio, neste nível de ensino existem na cidade 15.472 alunos matriculados (BRASIL, 2010a).

Para o estudo desenvolvido, foi selecionada a Escola Estadual Primo Ferreira (a escolha da escola para o estudo aconteceu aleatoriamente). Esta é uma instituição escolar de nível médio, de caráter público, localizada no bairro Vila Belmiro na cidade de Santos/SP. Essa escola conta com 78 funcionários, destes 63 são professores das diversas áreas de ensino. Em seu quadro discente, no ano de 2012 havia 901 alunos matriculados. Esses estudantes encontravam-se distribuídos em três turnos diferentes. No turno da manhã, encontravam-se segundos e terceiros anos do ensino médio, no turno vespertino todas as classes eram de primeiro ano e o horário noturno agrupava todas as séries do ensino médio. A distribuição das séries e o número de classes existentes na escola pesquisada pode ser visualizada na Tabela 2.

Tabela 2: Número de salas de aula por série escolar em cada turno

Série	Turnos		
	Matutino	Vespertino	Noturno
1º	-	8	2
2º	6	-	4
3º	5	-	4
Total de turmas	11	8	8

Fonte: Banco de dados da Escola Estadual Primo Ferreira.

Em seu espaço físico, a escola comporta 15 (quinze) salas de aula, biblioteca, sala de informática, quadra esportiva, sala onde são guardados os materiais utilizados nas aulas de Educação Física, sala de vídeo, auditório, sala da direção, sala da vice-direção, sala da coordenação, sala para os professores, sala para reuniões, secretaria, banheiros para os alunos, banheiros para funcionários, cantina, cozinha e refeitório. Existem ainda dois grandes espaços: um ao ar livre, localizado na entrada da escola, e um outro, localizado no interior da escolar.

4.3 Os instrumentos da pesquisa

Os instrumentos de pesquisa foram elaborados para atingir o objetivo da pesquisa que consiste em compreender as formas de relacionamento existentes que integram a

cultura escolar do adolescente. Para tanto, a pesquisa procura identificar as representações sociais das estudantes sobre ser adolescente, sobre imagem corporal e as relações sociais, e observar como estas representações impactam as relações sociais com outras adolescentes na escola. Os dados foram coletados por meio de quatro instrumentos de pesquisa:

- a) um questionário de acesso ao perfil dos sujeitos;
- b) um teste de associação livre de palavras (ALP);
- c) uma atividade de produção de metáforas;
- d) uma encenação teatral seguida de um debate (grupo de discussão).

Os instrumentos, utilizados na pesquisa, tiveram o propósito de oferecer as melhores condições para a manifestação das representações sociais sobre ser adolescente, sobre o corpo e as relações sociais estabelecidas entre as próprias alunas na escola. Esses instrumentos estão apresentados de forma resumida no Quadro 1, para facilitar uma visão geral dos objetivos e da forma de coleta e análise. Na primeira coluna do Quadro 1, são apresentados os instrumentos de pesquisa, na segunda coluna os objetivos e tópicos abordados, e, na terceira coluna, o procedimento de análise.

Quadro 1: Instrumentos da pesquisa, objetivos, tópicos abordados e procedimento de análise dos dados

Instrumentos	Objetivos	Análise
<ul style="list-style-type: none"> • Questionário de acesso ao perfil dos sujeitos 	Com esse instrumento pretende-se conhecer quem “representa”. Para tanto, vale-se de questões que permitem acessar a idade, perfil socioeconômico, formação escolar dos pais e origem geográfica dos sujeitos.	Quantitativa
<ul style="list-style-type: none"> • Teste de associação livre de palavras (ALP) 	Com esta técnica pretende-se ter acesso aos elementos centrais e periféricos das representações sociais dos sujeitos da pesquisa. Para isso, foram utilizados os seguintes termos indutores: “adolescente”, “amizade na escola”; “corpo e ter amigos” e “ensino médio”.	Software Evoc

<ul style="list-style-type: none"> • Metáforas 	<p>Com este instrumento pretende-se conhecer o núcleo figurativo das representações. Para tal, foram utilizadas questões em que os sujeitos foram solicitados a evocarem imagens e palavras que se relacionadas com seu o corpo e com o relacionamento entre seus pares na escola. Por exemplo: Se seu corpo fosse um animal, que animal seria? Por quê? Se seu corpo fosse uma cor, que cor seria? Por quê? Se seu corpo fosse um objeto, que objeto seria? Por quê?</p>	<p>Análise de Conteúdo</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Encenação teatral e debate 	<p>Com este procedimento pretende-se conhecer as condutas e as práticas que acontecem naquele ambiente escolar, por meio da representação cênica de relacionamentos típicos entre adolescentes. Nessa dinâmica o pesquisador solicita aos sujeitos do estudo que eles simulem situações do cotidiano escolar. Nesta encenação teatral serão retratadas meninas tentando fazer parte de um grupo. Em alguns casos, elas serão aceitas e, em outros não serão. Após as encenações, o grupo debateu a encenação teatral que foi registrada em vídeo pela pesquisadora.</p>	<p>Análise de Conteúdo</p>

Os instrumentos de pesquisa utilizados exploram variadas linguagens: a escrita, a verbal e a dramática. Por meio deles, foi possível acessar representações expressas de diferentes maneiras sobre adolescência, o corpo, e as relações sociais, e analisar como elas impactam os relacionamentos estabelecidos na escola entre as adolescentes. A utilização desses diferentes procedimentos justifica-se pela intenção de retratar da melhor maneira possível o fenômeno estudado. Autores como Lüdke e André (1986); Bauer e Gaskell (2002) apontam que a melhor forma de checar a fidedignidade dos dados é cercand-os com variadas estratégias, ou seja, realizando a triangulação dos dados como forma de articular e consolidar as estratégias de pesquisa.

4.3.1 Questionário de acesso ao perfil dos sujeitos

O primeiro instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário, composto por questões que permitiram acessar o perfil dos respondentes. Essas questões versaram sobre idade, o perfil socioeconômico, a formação dos pais e origem dos sujeitos (ver E, p. 155).

Com esse instrumento pretendeu-se conhecer quem é este sujeito da pesquisa, isto é, quem fala e de onde fala, desse modo, realiza-se uma aproximação a seu universo cultural e social.

O objetivo do instrumento constitui-se em desenhar o perfil dos sujeitos. Sua caracterização é necessária para o estudo em representações sociais, ou seja, é imprescindível que o grupo pesquisado seja conhecido, uma vez que os aspectos sociais, econômicos e culturais influenciam o modo de agir e de pensar a vida cotidiana, o alvo das representações sociais.

4.3.2 Teste de associação livre de palavras (ALP)

O segundo instrumento utilizado foi o teste de associação livre de palavras (ALP). Neste instrumento, os sujeitos foram solicitados a evocar as primeiras quatro palavras que lhes vieram à mente após ouvirem os seguintes termos indutores: “adolescente”, “amizade na escola”; “corpo e ter amigos”; “corpo na escola” e “ensino médio”. O teste de associação livre de palavras permite evidenciar as representações existentes sobre os temas indutores (ver Apêndice F, p. 159).

Com esse procedimento pretendeu-se ter acesso aos elementos centrais e periféricos das representações sociais desses sujeitos sobre os termos indutores já apresentados. É importante ressaltar que os elementos centrais destas representações estão associados à memória coletiva do grupo.

A ALP é considerada como “[...] uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos de uma representação” (ABRIC, 1994, p. 66 apud Sá, 2002, p. 115). Isto justifica-se, segundo o autor, pela característica espontânea e rápida com as quais as respostas são concedidas. Para ele, é por meio desse instrumento que é possível reconhecer alguns elementos que possivelmente não seriam conhecidos por meio de outros procedimentos. Para facilitar e melhor identificar os elementos centrais e periféricos das representações, a análise oportunizada pelo *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations (Evoc)* é realmente válida, pois a análise desenvolvida combina a frequência e a ordem de evocação das palavras pelos sujeitos. O *software* produz quatro quadrantes que categorizam os elementos que compõem as representações em nucleares e periféricos.

O primeiro quadrante (superior esquerdo) traz os elementos que são primeiramente evocados e com uma frequência significativamente mais elevada em relação às palavras ou expressões associadas ao termo indutor. Eles seriam os elementos que compõem o núcleo central das representações. O segundo quadrante (superior direito) agrupa as palavras que foram evocadas com uma maior frequência, mas evocados tardiamente, correspondendo, assim, a primeira periferia. O terceiro quadrante (inferior esquerdo) apresenta os elementos de contraste, nele estão inseridas as palavras/expressões com baixa frequência de evocação, mas que são consideradas importantes. Por fim, o quarto quadrante (inferior direito), nele contém palavras e expressões que foram pouco evocadas e lembradas tardiamente, esse quadrante compõe a segunda periferia (ABDALLA, MARTINS e SILVA, 2012). É importante ressaltar que o quarto quadrante mostra os aspectos mais flexíveis das representações sociais. É nesse quadrante que são expressas as situações presentes na realidade dos sujeitos de pesquisa (SÁ, 1996).

Com a ALP, objetiva-se identificar os elementos que compõem as representações e como eles se relacionam. Também reconhecer em que as representações estão ancoradas, se nas tradições ou nas situações atuais de vida dos sujeitos, ou ainda, nas duas situações (SÁ, 1996).

4.3.3 Metáforas

O terceiro instrumento utilizado é composto por questões metafóricas (ver Apêndice G, p. 160). Nessas questões, os sujeitos foram solicitados a evocarem imagens e palavras que se relacionavam com o seu o corpo e as relações sociais entre seus pares na escola as respostas foram escritas em uma folha de papel pelas adolescentes. Foram três a metáforas utilizadas:

- (a) Se seu corpo fosse um animal, que animal seria? Por quê?
- (b) Se seu corpo fosse um objeto, que objeto seria? Por quê?
- (c) Se seu corpo fosse uma cor, que cor seria? Por quê?

Cunha (2003, p. 117) define metáfora como um “[...] recurso da língua que consiste em atribuir predicados a algo que não se conhece, com base em algo já conhecido”. Nesta técnica utiliza-se o recurso da analogia, que propicia observar as relações que existem

entre as coisas, ou seja, entre a palavra citada simbolicamente e o seu real sentido. Leach (2002, p. 305) declara que, por meio delas, pode-se “[...] transferir (meta pherein) sentido de um conceito a outro, como auxílio para a nossa compreensão e descrição, bem como ser um instrumento persuasivo”.

Portanto, pode-se entender que a metáfora perpassa uma “figura de estilo”, ela é muito mais que um “discurso”. Por meio dela, algo o que não está claramente posto, ou um objeto de difícil compreensão, torna-se mais claro. Acerca dessa facilitação de entendimento, Mazzotti, T. (1998, p. 3) declara que por meio dela é possível conhecer o “[...] novo objeto que até então é desconhecido”, e que a partir desta passa a se tornar conhecido pelos membros de um grupo social. Esta é uma maneira de obter o entendimento de uma questão. Trata-se de uma forma sutil de conhecer um objeto, pois “[...] elas condensam e coordenam significados” (MAZOTTI, T., 2002, p. 4). Com esse instrumento, é possível investigar as lógicas envolvidas na construção e na definição de uma representação social (MAZOTTI, T., 1998). Isto acontece à medida que este método permite acessar as imagens que permeiam o imaginário dos sujeitos da pesquisa, e que provavelmente indicam a constituição e a solidez das representações sobre adolescência, corpo e relações sociais.

Entretanto, Mazzotti, T. (1998, p. 7) declara que, para compreender o significado e sentido atribuído às palavras e expressões metafóricas, é necessário utilizar deduções ou “inferências não formais”. Para isso, é preciso aprofundar-se na cultura sobre a qual os sujeitos estão inseridos, para que as conclusões baseadas nessas metáforas sejam coerentes e fieis aos pensamentos dos sujeitos.

Esse procedimento foi utilizado com o objetivo de compreender e investigar o núcleo figurativo das representações que, possivelmente, indicará as ancoragens e objetivacões realizadas por essas alunas acerca do objeto de estudo.

4.3.4 Encenação teatral e grupo de discussão

De posse das primeiras análises dos dados obtidos com a aplicação da ALP e das metáforas, optou-se por aprofundar o estudo dos tópicos mais relevantes que elas fizeram emergir, sendo escolhido para esse aprofundamento, uma breve encenação teatral seguida de um debate. Nesta dinâmica de grupo, utilizou-se, portanto, a representação dramática

como forma de fazer emergir pela ação cênica, os conflitos e as relações vivenciadas pelos sujeitos, seja nas falas, seja nos comportamentos e emoções expressas nas dramatizações (ver Apêndice H, p. 161).

Este instrumento foi baseado na técnica do psicodrama idealizada por Moreno (1997). Este autor afirma que, com esses procedimentos, os participantes espontaneamente exteriorizam e objetivam fenômenos culturais. Segundo ele, pela ação cênica é possível reconstruir em miniatura um grupo ou sociedade humana. Por meio desse instrumento pretende-se desvelar as representações desses sujeitos com relação à adolescência, corpo e as relações sociais, explorando suas relações com o presente e o passado. Esses temas serviram de pré-texto para as encenações, de forma que os sujeitos expressaram suas ideias acerca dos temas em questão de uma maneira espontânea e próxima do real.

Para o desenvolvimento desta técnica foi necessário oportunizar e estabelecer um cenário onde fosse possível acontecer as representações das ações. Foi necessário também atribuir os papéis aos protagonistas. Para a investigação, foi estabelecido um grupo de protagonistas, os sujeitos que formaram o grupo de atores foram organizados de maneira a simular a história do próprio cotidiano deles, mostrando como acontecem a formação de grupos na escola. Foi necessário também para o desenvolvimento da dinâmica a figura do diretor, responsável por dar as orientações necessárias para o começo da cena, bem como sua condução. O diretor, no caso a pesquisadora, procurou estar atenta a todas as informações ocorridas na ação dramática. Nessa representação espontânea e criativa, foi possível observar de maneira objetiva como os sujeitos relacionam-se com determinadas situações do dia-a-dia escolar.

A ação dramática foi composta de três fases. A primeira fase correspondeu ao aquecimento. Neste momento, o grupo foi preparado para a ação teatral, com a definição do tema e com a escolha do protagonista e dos demais atores envolvidos na ação dramática. A segunda fase tratou da apresentação propriamente dita. Neste momento, a ação cênica ganha sentido, os eu-auxiliares desempenham papéis reais ou fantasiosos, mas de forma espontânea. A terceira e última parte desse procedimento consiste em um debate entre a protagonista, os demais atores, o diretor e os expectadores. Nessa fase, são compartilhados as emoções e os sentimentos. Esse instrumento teve como objetivo reconhecer os conflitos que surgem nas interações sociais, observando como os sujeitos

desempenham seus papéis no cotidiano, com suas emoções e os significados que eles atribuem a esses papéis (MORENO, 1997).

Na primeira cena da ação dramática, o diretor forneceu a seguinte instrução a um grupo de seis estudantes: “Vocês devem se relacionar livremente, como se estivessem no horário de intervalo de aula”. Na segunda cena, o diretor solicitou que uma sétima adolescente entre em cena e que demonstre o desejo de ingressar no grupo. “Vocês devem se relacionar livremente, como se estivessem no horário de intervalo de aula. Porém, outra aluna vai demonstrar interesse em participar do grupo, mas vocês não devem aceitá-la. Na terceira cena, o diretor deu a seguinte instrução: “a mesma adolescente tentará fazer parte do grupo e, desta vez, ela deverá ser aceita.” Toda a encenação teatral foi vídeo-gravada e as falas e movimentações transcritas.

Após as encenações, o grupo de adolescentes, juntamente com o diretor/pesquisador, discutiram a encenação teatral, bem como outros tópicos pertinentes à investigação. Neste instrumento, a coleta e dados é realizada simultaneamente com todos os participantes. Ao desenvolver um procedimento de coleta de dados com um grupo, fica evidente o reconhecimento da identidade comum dos sujeitos participantes, embora o grupo possa se subdividir em ideias, pontos de vista e opiniões (GASKELL, 2002). Neste tipo de coleta de dados, o grupo age e interage de forma espontânea, bem como existe a predisposição à mudança de opiniões e ideias. Alguns pontos que podem ser observados em grupos de discussão:

1) Uma sinergia emerge da interação social. Em outras palavras, o grupo é mais do que a soma de suas partes. 2) É possível observar o processo do grupo, a dinâmica da atitude e da mudança de opinião e a liderança de opinião. 3) Em um grupo pode existir um nível de envolvimento emocional que raramente é visto em uma entrevista a dois. (GASKELL, 2002, p. 76).

Esta técnica foi utilizada por acreditar-se que, por meio da encenação teatral, é possível acessar as representações que as adolescentes possuem sobre ser adolescente, sobre corpo e relacionamentos sociais, pois, a partir das encenações, é possível observar as ideias, até, então, expressas verbalmente, tomando forma.

Na segunda fase deste procedimento de coleta de dados, o debate, desenvolvido por meio de um grupo de discussão, foi possível aprofundar, de forma espontânea, a encenação

teatral e, conseqüentemente, desvelar as representações sociais desses sujeitos acerca dos elementos que compõem as construções sociais sobre a adolescência, corpo e relações sociais. Feita a transcrição das cenas teatrais e do debate, os dados foram analisados.

4.4 Análise dos dados

As respostas, obtidas com o primeiro instrumento de pesquisa, foram analisadas quantitativamente. As respostas obtidas com os demais instrumentos foram analisadas segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Os dados coletados com a ALP foram analisados pelo *software EVOC*.

No primeiro instrumento, desenvolveu-se uma análise quantitativa, com a intenção de pontuar numericamente os sujeitos da pesquisa, para que posteriormente à análise fosse possível inferir relações acerca dos aspectos culturais, econômicos e sociais que cercam esses indivíduos e as representações coletadas nos instrumentos seguintes.

As respostas dos demais instrumentos foram submetidas à análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Esta prevê três etapas principais:

1ª) Pré-análise - que trata do esquema de trabalho, envolve os primeiros contatos com os documentos de análise, a formulação de objetivos, a definição dos procedimentos a serem seguidos e a preparação formal do material;

2ª) Exploração do material - que corresponde ao cumprimento das decisões anteriormente tomadas, isto é, leitura de documentos e categorizações;

3ª) Tratamento dos resultados - fase em que os dados são lapidados, tornando-os significativos, sendo que esta etapa de interpretação deve ir além dos conteúdos manifestos nos instrumentos, buscando descobrir o que está por trás do imediatamente apreendido.

Para desenvolver a análise de conteúdo estruturada por Bardin (1977), o primeiro passo é a uniformização das palavras evocadas pelos sujeitos da pesquisa em seu significado semântico. A partir dessa etapa, foi realizada a categorização das palavras apoiada na TRS. Por meio desta teoria foram constituídos os procedimentos sistematizadores da análise dos dados, de modo a corroborar e atribuir valor ao objeto investigado. Para definir as categorias, após a coleta das palavras e/ou expressões, sob essa

base semântica dos dados, procurou-se construir grupos de palavras analogicamente vinculados aos temas eleitos e nomear essas categorias e seus correspondentes atributos.

No entanto, como já informado, os dados obtidos com o segundo instrumento de pesquisa, o teste de associação livre de palavras (ALP), foram analisados a princípio, pelo *software EVOC*. Contudo, cabe destacar que esse *software* calcula as frequências das palavras articulando com a ordem de evocação que facilita o processo ao calcular todas as Ordens Médias de Evocação (OME). Para isso, o programa conta/calcula a frequência dos termos evocados e articula com a ordem de aparecimento das respostas registradas, demonstrando, de forma gráfica, as palavras pertencentes ao núcleo central e ao sistema periférico das representações sociais dos participantes. Esse *software* de análise textual foi elaborado por Pierre Vergès e popularizado após um trabalho acadêmico realizado em 1992, no campo das representações sociais (*Evoc* 2000).

Com esses procedimentos, pretende-se responder às questões de estudo de forma sistemática, apontando indicadores, categorias e os conhecimentos relativos às condições das variáveis inferidas no conteúdo das mensagens. Torna-se importante destacar que a análise dos dados acontecerá, primeiramente, por instrumento aplicado e, em um segundo momento, será realizada uma análise comparativa entre os instrumentos utilizados. Tal procedimento permitirá que seja aferida uma melhor compreensão das representações construídas pelos sujeitos da pesquisa.

4.5 Procedimentos de coleta dos dados

Foram convidadas, em sala de aula nos turnos matutino, vespertino e noturno, 75 adolescentes para participar como voluntárias do estudo. Posteriormente, as interessadas, foram encaminhadas ao anfiteatro da escola para maiores esclarecimentos sobre a pesquisa e entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que este fosse assinado pelos pais ou responsáveis e entregues no primeiro dia marcado para a coleta dos dados (Ver em Apêndice C, p. 153).

A entrega dos termos de consentimento e assentimento, bem como a aplicação dos instrumentos de pesquisa aconteceu na Escola Estadual Primo Ferreira, em horário estabelecido pela direção da escola. Todas as alunas pesquisadas responderam ao questionário e participaram da ação cênica e debate na mesma data e local.

A primeira parte da coleta dos dados aconteceu no dia 16/08/2012 nos três turnos escolares. Participaram dessa etapa do estudo apenas as alunas que devolveram, assinado por seus responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesse encontro, também foi entregue às alunas o Termo de Assentimento (Apêndice D, p. 155), devendo este ser assinado pela participante da pesquisa. Ainda nesse dia realizou-se a aplicação do questionário, composto por questões que versavam sobre o perfil sócio econômico, o teste de associação livre de palavras e as questões metafóricas. Nessa parte da pesquisa, as adolescentes foram orientadas quanto ao sigilo de identificação e o método a ser utilizado, em seguida, foi aberto um espaço para esclarecimentos de dúvidas pessoais. Só após esses esclarecimentos foram distribuídos os questionários que continham os três primeiros instrumentos de pesquisa (questionário de acesso ao perfil dos sujeitos, ALP e questões metafóricas), os quais foram respondidos individualmente e entregues à pesquisadora.

A segunda parte da coleta dos dados, compreendeu a dinâmica de grupo, esta composta de encenação teatral e grupo de discussão. Para essa etapa do estudo foram selecionadas, aleatoriamente, 12 alunas do grupo maior (do total das 66 participantes). Este procedimento de coleta de dados aconteceu no dia 21/08/2012 às 14:00 horas e contou com a presença de 11 sujeitos da pesquisa, faltando apenas 1 do número idealizado para atividade. Neste encontro, as adolescentes foram orientadas quanto ao método a ser utilizado. Em seguida, houve um momento de esclarecimento de dúvidas pessoais. Após os esclarecimentos, foram distribuídos os papéis da encenação teatral, definido os componentes da platéia e iniciada a encenação teatral. Ao término da encenação, iniciou-se o debate sobre as situações e cenas dramatizadas.

As informações obtidas nas visitas foram minuciosamente anotadas, os questionários transcritos, a encenação teatral e o grupo de discussão foram vídeo-gravados para posterior transcrição, diversas situações e ambientes foram fotografados. Procurou-se obter, por meio dos instrumentos de coleta, os elementos que poderiam ser reveladores da problemática estudada.

4.6 Procedimentos éticos da pesquisa

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (COMET) da UNISANTOS no dia 10 de Março de 2012. Entretanto, o COMET indicou a necessidade

de apresentar, primeiramente, o projeto de pesquisa ao Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (IPECI). Portanto, o projeto de pesquisa foi submetido ao IPECI no dia 16/04/2012 sob o código: 20120026, sendo este recomendado no dia 07/05/2012.

Após a devolutiva do IPECI, o projeto foi novamente encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa, agora nomeado CEP. Neste novo encaminhamento foi anexado o parecer expedido pelo IPECI (ver em Anexo B, p. 206). Por fim, o projeto foi submetido ao CEP em 16/06/2012 sendo aprovado no mês de agosto de 2012, sob o parecer de número 86372 (Ver em Anexo C, p. 208).

A submissão do projeto de pesquisa ao CEP tem o objetivo de respeitar os aspectos éticos envolvidos, garantindo o sigilo dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como assegurar o direito de conhecimento dos objetivos e dos métodos da pesquisa pela escola, pais e alunas pesquisadas. No projeto de pesquisa enviado ao IPECI e CEP, o pesquisador responsável e o seu orientador comprometem-se a ficar disponíveis para esclarecimentos de dúvidas e divulgação dos resultados do estudo, caso seja do interesse dos envolvidos na pesquisa. Também fica claro que a participação dos sujeitos na pesquisa será voluntária, podendo haver desistências a qualquer momento.

CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

The most beautiful thing we can experience is the mysterious. It is the source of all true art and all science. He to whom this emotion is a stranger, who can no longer pause to wonder and stand rapt in awe, is as good as dead: his eyes are closed (EINSTEIN, 1931, apud PATRICK; CHAPMAN, 1935, p. 44).

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o que se considera ser as representações sociais dos sujeitos pesquisados sobre a adolescência, sobre imagem corporal e relações sociais na escola. As considerações acerca dessas representações emergiram dos instrumentos de pesquisa aplicados (ALP, questões metafóricas e encenação teatral/grupo de discussão). Para acessar as representações destes sujeitos sobre adolescência, corpo e relações sociais, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Com isso, buscou-se conhecer as ancoragens e objetivações para que fosse possível a aproximação a essas representações. Para isso, os resultados obtidos no estudo foram contextualizados à luz dos referenciais teóricos apresentados, de maneira que estes ofereçam sustentação à análise dos dados obtidos.

Realizadas as sínteses que propiciarão a compreensão das representações destacadas, procura-se, ainda neste capítulo, apontar como elas auxiliam a compor as subculturas que integram a cultura escolar (VIÑAO FRAGO, 1998), nesse caso, a subcultura dos alunos adolescentes. Ou ainda, como tais representações compõem as cultural social e experiencial das estudantes no cruzamento de culturas que acontece na escola (PEREZ GÓMEZ, 2001).

Para isso, expõe-se, no presente capítulo, quem são os sujeitos da pesquisa, por meio das informações obtidas com o primeiro instrumento de pesquisa, ou seja, o perfil do estudante participante do estudo. Nesse perfil, é possível visualizar a idade e a série em que estão matriculados, bem como conhecer a renda familiar e o nível de escolaridade de seus pais. Em seguida, são apresentados os dados dos demais instrumentos de pesquisa e suas respectivas análises.

5.1 Perfil dos sujeitos – adolescentes do ensino médio.

Participaram do estudo 66 adolescentes regularmente matriculadas no primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual Primo Ferreira. Foram consultadas alunas dos turnos matutino, vespertino e noturno. A distribuição das alunas pesquisadas por idade e série pode ser visualizada na Tabela 3.

Tabela 3: Perfil dos sujeitos – Idade e Série

Faixa etária			Série		
15 anos	16 anos	17 anos	1º ano	2º ano	3º ano
17	32	17	25	35	6

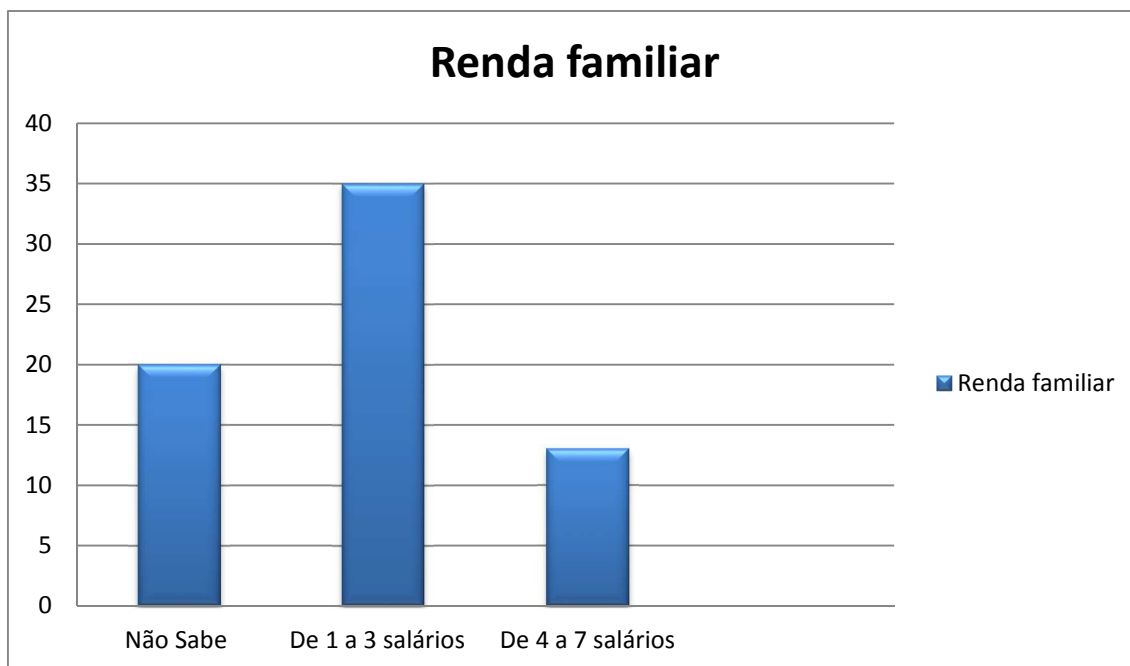
Fonte: Dados coletados pela autora.

Conforme o informado, todos os participante da pesquisa estavam devidamente matriculados no ensino médio de uma escola estadual da cidade de Santos/SP. Os sujeitos participantes da pesquisa enquadravam-se nos critérios de seleção adotados para o estudo, o que nos permitiu desenvolver uma análise mais consistente do grupo. Essa investigação agrupou aleatoriamente adolescentes, do gênero feminino, com idades entre quinze e dezessete anos, estudantes da escola selecionada para o estudo. Desse grupo, específico, buscamos conhecer as representações sociais acerca da adolescência, do corpo e das relações sociais.

Um fator que deve ser considerado no grupo que “representa” é a classe social, de acordo com Moscovici (2010), o contexto no qual o grupo ou os sujeitos estão inseridos fala muito sobre as representações. Por isso, a relevância de se definir de modo a distinguir as características que marcam o grupo pesquisado. Esse é um processo fundamental em pesquisas na área das representações sociais, uma vez que as representações são construídas e reproduzidas a partir do contexto social e por meio da comunicação que acontece entre as pessoas desse contexto. Portanto, o perfil traçado do grupo que apresenta como lócus a escola estadual selecionada tem a finalidade de servir, de modo a facilitar o entendimento das representações sociais das estudantes pesquisadas.

No Gráfico 1, é possível observar o perfil econômico dos sujeitos, de modo a visualizar a renda familiar dos atores pesquisados.

Gráfico 1: Renda Familiar



Fonte: Dados coletados pela autora.

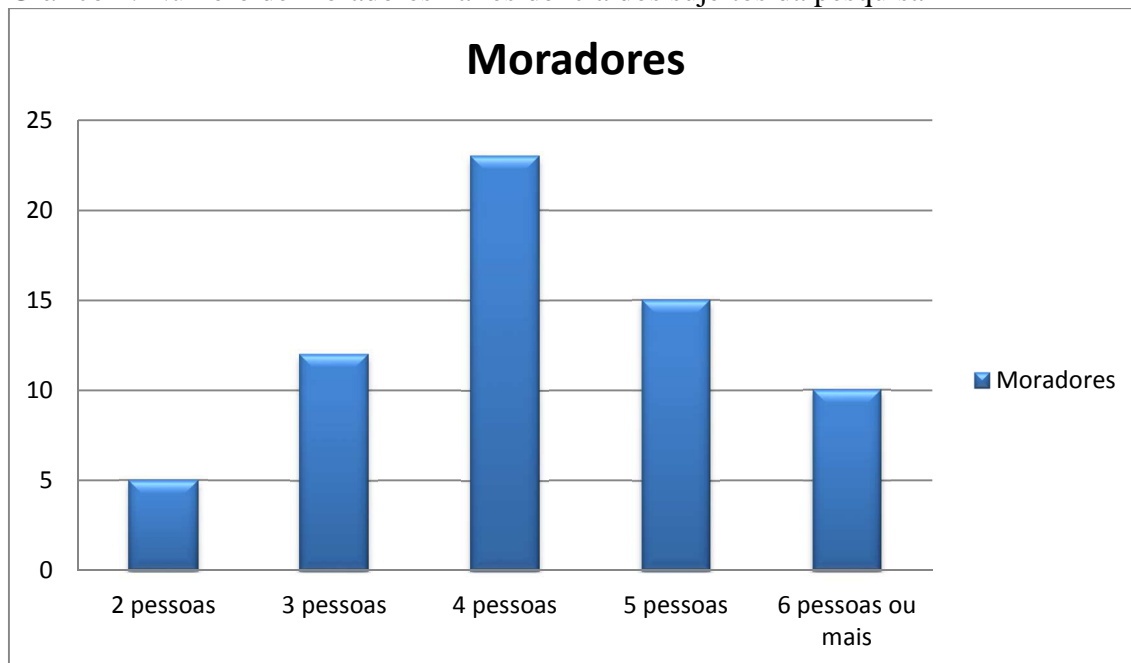
O Gráfico 1 demonstra que 29% dos sujeitos (20 alunas) desconhecem sua renda familiar. A maior parte dos sujeitos que dizem conhecer a renda familiar (52%), ou seja, 35 alunas possuem renda entre um e três salários mínimos, ou seja, estas alunas situam-se nas classes³ “D” e “E”. Por fim, 19% dos sujeitos, o que corresponde a 13 alunas possuem renda familiar na faixa entre quatro e sete salários, estes sujeitos integram famílias pertencentes à classe “C”. Portanto, os sujeitos da pesquisa pertencem predominantemente à classe média baixa.

No Gráfico 2, pode ser visualizado o número de pessoas que residem nas casas dos pesquisados. A maior parte dos investigados, 35% habitam residências que são constituídas por até quatro pessoas, em segundo lugar, com 23%, estão as residências que abrigam cinco pessoas. Em terceiro lugar, estão as residências que moram três pessoas, isto é, o correspondente a 19% dos sujeitos. Outros 15% dos sujeitos declararam morar em residências com seis pessoas ou mais. E, por fim, 8% dos investigados afirmaram morar em residências com dois moradores. O que chama a atenção, na verdade, é a composição familiar. A formação pai, mãe e filhos passa a não ser hegemônica, pois constatou-se

³ Faixa de renda familiar das classes sociais apresentadas segundo a FGV. Disponível em: <http://cps.fgv.br/node/3999>.

outras diversas composições como “pai e filha”; “mãe e filha”, “avó, mãe e filha”; “mãe, tia e filha,” dentre outras configurações.

Gráfico 2: Número de moradores na residência dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Dados coletados pela autora.

Com relação à formação dos pais, os dados coletados indicam que 38% das mães dessas alunas estudaram até o ensino fundamental, 36% estudaram até o ensino médio, 23% possuem o ensino superior, 2% desconhecem o nível de escolaridade de suas mães, 1% dos sujeitos afirmam que a mãe não estudou. Quanto aos pais, 33% têm apenas o ensino fundamental completo, 42% têm ensino médio completo, 23% possuem o ensino superior completo, 3% declararam que o pai não estudou, e 2% desconhecem o nível de escolaridade do pai. Observa-se que a escolaridade dos pais das alunas investigadas pode ser considerado boa, se observado o nível de escolaridade dos brasileiros, segundo o censo realizado pelo IBGE (BRASIL, 2010a).

Esses dados apresentados no perfil dos sujeitos podem influenciar a visão desses sobre a temática estudada. O que, portanto, refletirá nas análises dos dados obtidos, pois acredita-se que o grupo investigado, neste estudo, compartilhe ideias, valores e comportamentos. Com isso, verifica-se a importância de conhecer o universo de representações criadas e reproduzidas pelos sujeitos da pesquisa sobre a adolescência, corpo e os relacionamentos sociais que tomam forma em âmbito escolar.

5.2 Análise da associação livre de palavras

Os elementos centrais e periféricos das representações sociais produzidos por meio dos termos indutores utilizados na coleta de dados serão apresentados em tabelas seguidas de breve explicação. No instrumento (ALP), os sujeitos foram requisitados a evocar as quatro palavras que lhes viessem à mente após ouvirem os seguintes termos indutores: a) adolescente; b) amizade na escola; c) corpo e ter amigos e d) ensino médio. A análise deste instrumento foi realizada pelo *software EVOC* para cada um dos termos indutores, o programa citado gerou uma tabela que favoreceu a observação dos elementos nucleares e periféricos que compõem a representação social desses sujeitos acerca do objeto de estudo. A partir dessa observação, buscou-se reconhecer a ancoragem e a objetivação das mesmas.

5.2.1 Termo indutor: “adolescente”

Quanto ao termo indutor “adolescente”, a Tabela 4 apresenta a organização dos dados produzidos pelo programa *EVOC*, considerando os indicadores, a frequência e a ordem média de evocações, cujos resultados aparecem, respectivamente, ao lado de cada palavra.

Tabela 4: Termo Indutor – “Adolescente”

Frequência	Principal Ordem de Evocação			
	< 2.5		>2.5	
Maior ou igual a 8	Diversão	32- 2,063	Alegria	8- 2,750
	Estudo	10- 2,300	Amizade	28- 3,036
	Juventude	9- 2,333	Balada	13- 2,769
	Rebelde	13- 1,385		
	Responsabilidade	16- 2,375		
Entre 4 e 6	Amor	5- 2,000	Atitude	4- 3,250
	Complicado	4- 1,000	Descoberta	5- 3,000
	Confusão	6- 1,500	Liberdade	4- 2,750
	Personalidade	4- 2,000	Loucura	4- 3,000
	Trabalho	4- 2,250	Maturidade	4- 2,750
			Namoro	5- 2,600
			Saudável	5- 3,000
			Sorriso	4- 2,500

Fonte: Dados coletados pela autora e analisados pelo *software EVOC*.

Cinco palavras constituíram o primeiro quadrante, foram elas: “diversão”; “responsabilidade”; “rebelde”; “estudo”; e “juventude”. As palavras que fazem parte desse

quadrante constituem, possivelmente, o núcleo central da representação social sobre ser adolescente, na visão dos sujeitos investigados. Isto é, essas palavras podem representar os elementos que atuam na formação da memória coletiva desses sujeitos. O núcleo central mostra-se, provavelmente, formado por duas ideias principais. Uma primeira relacionada à imagem amplamente divulgada através dos tempos sobre as características de transgressão e intensidade com a qual gozam a vida. Essas típicas qualidades, próprias do “ser adolescente”, podem ser representadas pelos vocábulos “diversão”, “juventude”, “rebelde”. A segunda ideia representada pelas palavras “estudo” e “responsabilidade” remete, possivelmente, à necessidade de preparo para a vida adulta que é atribuída aos indivíduos, nessa fase da vida. Os vocábulos, citados neste parágrafo, podem ser visualizados no primeiro quadrante da Tabela 4.

O segundo quadrante possui as palavras: “amizade”; “balada”; e “alegria”. Os vocábulos presentes, neste quadrante, correspondem à primeira periferia da representação. É importante lembrar que essas palavras foram, muitas vezes citadas, embora tenham sido evocadas tardiamente. Os elementos integrantes do núcleo periférico da representação social “adolescente” reforçam o sentido do núcleo central dessa representação. Essas palavras possuem afinidade com uma das ideias presente no primeiro quadrante, ou seja, elas tornam mais forte o núcleo central no que concerne à imagem do adolescente como um indivíduo que vive intensamente e aproveita a vida. Ainda neste quadrante, pode-se observar o vocábulo “amizade”. Essa palavra foi a mais evocada no quadrante em discussão e a segunda mais citada no total das evocações com o termo indutor “adolescente”, o que, possivelmente, demonstra a importância dos amigos para o grupo de sujeitos investigados.

No quadrante inferior esquerdo, observa-se que as palavras evocadas fazem referência à construção da identidade, dos sentimentos e preocupações que marcam fortemente essa fase da vida. Isso pode ser constatado, ao observamos as palavras que fazem parte deste quadrante “confusão”; “amor”; “complicado”; “personalidade”; e “trabalho”. As palavras contidas neste quadrante foram poucas citadas, mas quando lembradas foram logo no início das evocações.

No quarto e último quadrante, é possível obter as palavras que foram menos e por último evocadas. Com o termo indutor “adolescente”, as evocações que compõem este último quadrante foram: “descoberta”; “namoro”; “saudável”; “atitude”; “liberdade”;

“loucura”; “maturidade”; “sorriso”. Essas evocações, de acordo com Abric (1994), possuem relação com o presente desses sujeitos. Deve-se destacar que a periferia das representações é um caminho para transformar as representações sociais.

Observa-se que a representação dos sujeitos desta pesquisa sobre “adolescente” apresenta-se em dois vieses, um pautado na concepção preparação para a vida adulta e um segundo que aponta para uma imagem de intensidade. No primeiro viés, vê-se que as ideias dos sujeitos possuem relação com os pressupostos de formação concedidos ao ensino médio pela LDBEN (BRASIL, 1996). Contudo, no segundo viés, percebe-se que existe uma correlação ao pensamento Coslin (2009) que define a adolescência como um período crítico no sentido da intensidade com a qual a vida é tomada.

Na representação social sobre adolescência, não foi possível perceber contradições, o núcleo da representação foi fortemente reforçado pelos elementos periféricos. Pondera-se que a representação sobre “adolescente” está ancorada nas tradições as quais têm se consolidado sobre as características e peculiaridades que compõem essa fase da vida. Contudo, cabe destacar a frequência de evocação da palavra “amizade”. Essa palavra foi citada 28 vezes quando utilizado o termo indutor “adolescente”, o que, provavelmente, corrobora o pensamento de Coslin (2009) e Pereira (2005) que declaram a importância atribuída aos relacionamentos sociais para os indivíduos na adolescência.

5.2.2 Termo indutor: “amizade na escola”

Na Tabela 5, é possível visualizar os resultados obtidos por meio do processamento realizado pelo *software Evoc* para o termo indutor “amizade na escola”.

Tabela 5: Termo Indutor – “amizade na escola”

Frequência	Principal Ordem de Evocação			
	< 2.5		>2.5	
Maior igual a 7 ou	Alegria	7- 2,286	Diversão	7- 2,857
	Amizade	8- 2,375	Eterna	10- 2,600
	Companheirismo	25- 2,480		
	Conversas	14- 2,214		
	Falsidade	18- 2,389		
	Risadas	18- 2,000		
	Verdadeira	7- 2,143		
	Zueira	9- 2,111		

Entre 4 e 6	Carinho	5- 2,400	Intrigas	6- 3,333
	Confiança	6- 2,333	Lealdade	5- 2,600
	Cumplicidade	6- 2,000	Passageira	5- 3,000
	Segredos	5- 2,400	Respeito	4- 2,750
	Sinceridade	6- 2,167		
	Socialização	5- 2,200		
	Trabalho	4- 2,000		

Fonte: Dados coletados pela autora e analisados pelo *software* EVOC.

O primeiro quadrante foi composto por várias palavras, são elas: “companheirismo”; “falsidade”; “conversas”; “zueira”; “amizade”; “alegria”; “risadas”; e “verdadeira”. É possível observar que algumas palavras presentes no quadrante possuem afinidade em relação ao seu sentido, tais como: companheirismo e amizade, alegria e risadas. Neste primeiro quadrante, estão as palavras que podem ser consideradas o núcleo central da representação sobre esse termo indutor. Percebe-se que esse núcleo pauta-se, sobretudo, na atribuição de qualidades positivas sobre a amizade na instituição escolar, sobre o que se espera e que, conseqüentemente, faz parte do imaginário coletivo destes sujeitos. Porém, embora seja notável que os sentimentos positivos se sobressaiam, observa-se um contraponto no quadrante, como: amizade x falsidade. Como se pode observar, nesse quadrante, as representações possuem afinidade com emoções e sentimentos, fatores que são importantes na construção da identidade e da autoestima das adolescentes.

O segundo quadrante reforça o núcleo da representação anteriormente exposto. O quadrante traz elementos que complementam esse ideal de amizade, como se observa nas palavras dispostas nele: “eterna” e “diversão”, essas palavras foram citadas, embora não tenham sido evocadas logo no início.

As palavras contidas no quadrante inferior esquerdo, também reforçam os ideais de amizade no contexto escolar. Por se tratar da “amizade na escola” torna-se intrínseco nesta representação a influência do fator “adolescência”, pois observa-se a transposição dos ideais típicos dessa fase da vida para esses relacionamentos que tomam forma no ambiente escolar.

Entretanto, no último quadrante, o que contém os elementos periféricos da representação, ou seja, as palavras menos mencionadas e nos últimos lugares relacionam-se com o dia-a-dia dos sujeitos, nelas observam-se duas ideias distintas. Uma que pauta a amizade na escola sobre os preceitos da “lealdade”; e do “respeito”, ou seja, reforça o

núcleo central apresentado no primeiro quadrante, como também mostra um lado negativo dessas relações de amizade na escola ao evocarem as palavras “intrigas” e “passageira”. Portanto, apesar da representação social dos sujeitos de pesquisa acerca da “amizade na escola” estarem ancoradas circunstancialmente em aspectos positivos, nem sempre elas condizem às situações as quais os indivíduos estão submetidos na vida diária. Ainda se pode inferir que as representações sociais sobre “amizade na escola” refletem a importância dos laços de amizade que acontece nessa instituição, como também se pode imputar a carga emocional e sentimental nelas existentes.

Pode-se supor que as relações sociais, tendo como cenário a escola, são representadas pelos sujeitos pesquisados, de modo a convergir com o pensamento de Pereira (2005), uma vez que, segundo o autor, as amizades para adolescentes, principalmente, para as meninas são imprescindíveis, como se percebe no primeiro quadrante da Tabela 5, ao visualizar as palavras de sentido complementar: amizade e companheirismo, esses vocábulos somados são responsáveis por trinta e duas evocações. Tal constatação pode levantar a possibilidade de que ser incluída em um grupo de amigos significa ter o reconhecimento de seu valor. Portanto, ser reconhecida socialmente, para elas, torna-as especial, visto que isso demonstra prestígio. Por isso, a aceitação, ou não, em um grupo de amigos reflete na formação da identidade desses sujeitos, o que confere ao pertencimento social o poder de atuar de maneira positiva ou negativa na construção de identidades nessa fase da vida (COSLIN, 2009). Ao se identificar com um grupo de amigos, a adolescente tem a oportunidade de desenvolver sua autonomia (PEREIRA, 2005).

Por ser a escola um espaço social privilegiado, uma instituição repleta de sociabilidades, que abriga as adolescentes em seus encontros e desencontros (OLIVEIRA, 2010), ela se mostrou um lugar em que os jovens podem experimentar intensamente o convívio social. Provavelmente, por ser a escola uma instituição à qual a maior parte dos jovens dedicam grande parte de seu tempo.

5.2.3 Termo indutor: “corpo e ter amigos”

A Tabela 6 traz os resultados do processamento dos dados via *software Evoc* para o termo indutor “corpo e ter amigos”.

Tabela 6: Termo Indutor – “corpo e ter amigos”

Frequência	Principal Ordem de Evocação			
	< 2.5		>2.5	
Maior ou igual a 7	Bonito	20- 1,800	Aceito	7- 3,000
	Estilo	17- 2,471	Diversão	7- 2,571
	Felicidade	9- 1,667	Sentimento	10- 3,000
	Legal	7- 2,429	Simpatia	7- 3,571
	Padrão	8- 2, 125		
	Respeito	7- 2,429		
Entre 5 e 6	Amizade	5- 2,200	Companheirismo	5- 3,200
	Aparência	6- 2,000	Depressão	5- 3,400
	Falsidade	5- 2,400	Higiene	6- 2,833
	Zueira	5- 1,600	Peso	5- 2,600
			Pré-conceito	6- 2,500
			Sorrir	5- 2,600

Fonte: Dados coletados pela autora e analisados pelo *software EVOC*.

Ao visualizar o quadrante superior esquerdo da Tabela 6, percebe-se a possível influência da mídia no que tange à divulgação de padrões corporais como fonte de sucesso pessoal e felicidade, conforme mostram as palavras evocadas: “bonito”; “estilo”; “felicidade; “padrão”; “legal”. Essas representações concorrem para o entendimento apresentado por Figueira (2007) e Camargo et al, (2009) que afirmam ser difundido pela mídia um padrão pré-estabelecido de corpo que faz alusão à beleza. Entretanto, destaca-se, como contraponto, a presença do vocábulo “respeito” no núcleo das representações, sendo este vocábulo mencionado sete vezes.

O segundo e terceiro quadrantes convergem para a ideia existente do que, de acordo com Abric (1994), provavelmente, seria o núcleo da representação social encontrado no primeiro quadrante. No sentido de identificar o corpo e sua relação em ter amigos como algo que sofre influência das exposições realizadas pela mídia. No entanto, o último quadrante mostra que essa referência de corpo apresentada pelos meios de comunicação traz para essas jovens uma provável insatisfação corporal, como se observa nos vocábulos a seguir: “depressão”; “peso”; “pré-conceito. Percebe-se, conforme declara Fischer (2002), que os padrões corporais promovidos pela mídia e sociedade nem sempre são possíveis de serem alcançados.

Entretanto, também surgiram, no quarto quadrante, algumas evocações positivas: “companheirismo”; e “sorrir”. Na Tabela 6, portanto, é possível verificar uma contradição, pois o núcleo central aponta para um corpo que é motivo de pertença e objeto de sucesso

social. No entanto, verifica-se na periferia da representação que a ele também são imputados referências negativas sentimentos e emoções que são fruto do descontentamento ou insegurança em relação ao termo indutor “corpo e ter amigos”.

5.2.4 Termo indutor: “ensino médio”

A Tabela 7 apresenta os resultados do processamento dos dados via *software Evoc* para o termo indutor “ensino médio”.

Tabela 7: Termo Indutor – “ensino médio”

Frequência	Principal Ordem de Evocação			
	< 2.5		> 2.5	
Maior ou igual a 7	Difícil	9-1,778	Amigos	11-3,091
	Emprego	10-2,400	Interesse	7-2,714
	Estudo	25-1,800	Preocupação	15-2,733
	Faculdade	17-2,235	Responsabilidade	11-2,545
	Formatura	7-2,143		
	Futuro	11-1,909		
Entre 4 e 6	Enem	4-1,750	Aprendizado	5-3,000
	Fim	5-1,600	Carreira	5-3,400
	Trabalhos	5-1,800	Começo	6-2,833
	Vestibular	6-2,167	Escola	5-2,600
			Intrigas	4-3,000
			Maturidade	4-3,000
			Preparação	5-3,600
			Provas	6-2,500
			Viagem	4-3,000

Fonte: Dados coletados pela autora e analisados pelo *software EVOC*.

No primeiro quadrante da Tabela 7, percebe-se que o ensino médio para os sujeitos da pesquisa é um momento de cobrança, preparação e dificuldade na vida escolar, como mostram as palavras dispostas no quadrante: “estudo”; “faculdade”; “futuro”; “emprego”; “difícil”; e “formatura”. Portanto, pode-se deduzir que o núcleo central da representação dos sujeitos investigados sobre “ensino médio” possui relação com o que propõe a LDBEN, quando afirma que um dos objetivos desse nível de ensino é preparar o aluno para o trabalho (BRASIL, 1996), o que confere ao ensino médio a perspectiva de preparação para o mercado de trabalho e a preparação para o ingresso na vida adulta. Verificam-se, nesse quadrante, os elementos da cultura institucional mencionada por Pérez Gómez (2001) na medida em que as palavras contidas no quadrante em questão possuem afinidade com as tradições imbricadas na escola no que condiz aos seus fazeres e funções.

Percebe-se que o segundo quadrante apresenta palavras que reforçam o núcleo dessa representação, tais como: “preocupação”; “responsabilidade; e “interesse”, apesar desse quadrante ser composto por muitas palavras, vê-se que os vocábulos presentes convergem para o mesmo objetivo. Exceto, pela segunda palavra mais lembrada do quadrante, o vocábulo “amigos”, que tem se mostrado relevante nas evocações feitas pelos sujeitos nos termos indutores já citados, confirmando, assim, a importância da amizade entre os jovens comentada por Coslin (2009) e Pereira (2005). No terceiro quadrante, verifica-se que este também fortalece a ideia contida no núcleo da representação, conforme mostram as palavras: “vestibular”; “fim”; “trabalhos”; e “ENEM”. O último quadrante aponta, praticamente, a ideia do ensino médio na direção de preparação para o futuro. Esse quadrante agrupou as palavras: “começo”; “provas”; “aprendizado”; “carreira”; “escola”; “maturidade”; “intrigas”; “preparação”; e “viagem”. Nesse último quadrante verifica-se com a palavra “intrigas” que existe uma oposição, embora seja tímida, ao vocábulo “amizade”.

As representações sociais desses sujeitos sobre o ensino médio mostram-se relativamente estáveis. Os elementos nucleares, bem como os periféricos estão colocados de modo semelhante e aparentam assumir uma posição de estabilidade. Embora esteja perceptível na fala dos sujeitos da pesquisa que o ensino médio ora possui caráter de terminalidade da educação básica, ora esse nível de ensino é encarado como possibilidade de acesso à educação superior.

Pode-se inferir que as representações que emergiram a partir do termo indutor “ensino médio” associam-se às considerações desenvolvidas por Caierão (2008). Os sujeitos pesquisados também identificaram a escola como uma instituição responsável por fornecer os instrumentos necessários para a entrada no mercado de trabalho, convergindo com o pensamento da autora, no sentido de apontar a escola como lugar em que os jovens tecem diariamente relações sociais.

Pode-se deduzir que a análise das representações sociais das estudantes no teste de associação livre de palavras, apresentou um panorama do que é ser adolescente, da amizade na escola, do corpo enquanto elemento socializador, e do ensino médio. A utilização deste último termo indutor (ensino médio) fez-se necessário nesta pesquisa para tornar possível o conhecimento das representações que se constituem sobre o ensino médio, visto que elas são influenciadas e influenciam os demais temas indutores, apesar desse não

ser o foco principal do estudo. Nas representações expostas pelos sujeitos observaram-se algumas congruências, destaca-se que, em três dos quatros termos indutores utilizados na pesquisa, o fator “efervescência” se fez predominante perante a esta fase da vida. Nesta direção, pode-se reforçar esse pensamento ao verificar que a palavra “diversão” foi uma das mais evocadas. A preparação para a vida adulta, o ingresso em uma faculdade e no mercado de trabalho, também foram lembrados por essas alunas, ao se pronunciarem sobre os termos indutores “adolescente” e “ensino médio”.

Os vocábulos: amizade, companheirismo e amigos concorrem, provavelmente, para uma mesma ideia e estiveram presentes em todos os termos indutores utilizados com o instrumento da alp. Tal constatação demonstra o quanto o fator amizade está presente em suas vidas, sendo conduzida e conduzindo as representações sociais das adolescentes investigadas em vários aspectos da vida, conforme indica Kroger (2004), Pereira (2005) e Coslin (2009). A incidência constante dos vocábulos que remetem à ideia da “amizade” entre os sujeitos da pesquisa indica que o grupo de amigos, nesta etapa da vida, possui, possivelmente, um lugar de destaque na vida escolar, assim como apontou Senos (1997).

Os quatro termos indutores usados nesse instrumento de pesquisa propiciaram a visualização do entrecruzamento dos temas adolescência, corpo e relações sociais na escola, o que oportunizou a observação de alguns elementos fundamentais na constituição dessas representações, são eles: a intensidade, a amizade, a beleza, e a percepção do ensino médio como via de acesso para o ensino superior ou mesmo com característica de conclusão dos estudos, de terminalidade.

Portanto, esse posicionamento sugere que esses sujeitos partilham de uma construção social que trata o momento da adolescência como uma fase de transição e preparação para a vida adulta. Sendo essa fase um período de turbulência e intensidade que se irradia para todos os segmentos da vida do adolescente, ou seja, em todos os fatores que influenciam na formação da identidade individual e coletiva desses sujeitos, como lembram Deschamps e Moliner (2009). É importante ressaltar que todo esse coletivo de situações que são partilhados e vividos por esses jovens vão, de alguma forma, influenciar as relações sociais que são estabelecidas na escola. Baseando-se no pensamento de Viñao Frago (1998), esta dinâmica presente no cotidiano dos alunos pode ser entendida como um elemento da cultura escolar, mais precisamente, de uma subcultura, nesse caso, a discente.

5.3 Análise das Questões Metafóricas

Na análise do terceiro instrumento (questões metafóricas), as respostas foram analisadas em duas etapas, na primeira considerou-se a escolha da metáfora e, na segunda etapa, a justificativa dessa escolha. Ou seja, na análise, tanto a escolha do animal, do objeto e cor, como as justificativas dadas a estas escolhas foram classificadas em categorias temáticas. A categorização foi desenvolvida seguindo a orientação de trabalho proposta por Bardin (1977). Todas as respostas foram agrupadas em categorias. Contudo, cabe ressaltar que algumas respostas foram agrupadas em mais de uma categoria, esse procedimento foi necessário, ao verificar que alguns sujeitos fizeram uso de mais de um termo ou palavra metafórica e/ou justificaram suas respostas de maneira a exprimir mais de um sentido.

5.3.1 Questão a) - “Se seu corpo fosse um animal, que animal seria? Por quê?”

Nas respostas a essa questão, foram evocadas sessenta e oito palavras, sendo lembrados trinta animais. As palavras evocadas na metáfora correspondente ao animal foram: leão, cachorro, gato, borboleta, papagaio, pássaro, bicho preguiça, zebra, golfinho, pinguim, tigre, onça, elefantinho, flamingo, coelho, hiena, égua, pavão, dragão, coruja, urso, girafa, fênix, rato, águia, pantera. Esses animais foram classificados em sete grupos, seguindo a afinidade existente entre eles (Apêndice M, p. 186). Os grupos formados foram: grupo de animais domésticos, grupo de animais selvagens, grupo das aves, animal fantasia, animal aquático, animal nocivo e insetos.

O grupo dos animais domésticos é composto por quatro animais, são eles: cachorro, gato, coelho e égua. Esse grupo foi responsável por 23% das palavras evocadas no instrumento. O grupo dos animais selvagens tem, em sua organização, treze animais diferentes, esta foi a classificação a agregar o maior número de animais, sendo responsável por 40% das respostas. Os animais dessa classificação são: tigre, zebra, onça, macaco, elefantinho, leão, bicho preguiça, pantera, hiena, guepardo, urso e girafa. O grupo das aves é constituído pelos seguintes animais: papagaio, flamingo, pinguim, coruja, pavão, fênix, águia e ave. Essa classificação agrupou 28% das respostas. A classificação insetos corresponde à 4% das respostas, esta categoria apresenta um animal, a borboleta. A classificação aquático foi responsável por 3% das respostas, e teve apenas, também, um animal em sua composição, o golfinho. A classificação animais nocivos e fantasia

equivalem a 1% (cada um) dos animais lembrados. Na classificação nocivo apenas o rato foi citado e na categoria fantasia somente o dragão foi lembrado. Os animais evocados e a sua frequência podem ser visualizados no Apêndice M (p. 187).

Os animais lembrados pelos sujeitos de pesquisa afinam-se quanto a sua classificação. No entanto, em um mesmo grupo de animais, percebe-se que existe, provavelmente, uma diferença na intenção de sentidos. Dentre os animais classificados no grupo dos animais domésticos existe o cachorro que simboliza, possivelmente a amizade, o gato e o coelho também inseridos nessa classificação sugere, provavelmente, a beleza. A égua também foi lembrada por um indivíduo, esse animal faz menção ao vigor e a força física.

Os animais classificados no “grupo dos animais selvagens” podem ser entendidos, possivelmente, em diversos sentidos. Nessa classificação, grandes felinos encontrados na natureza foram muito citados, como o tigre, a onça, o leão, a pantera e o guepardo. Esses animais além de apresentarem uma beleza marcante, também são reconhecidos por seus aspectos físicos, sobretudo, pela força. A zebra também possui a imagem de força, embora seja lembrada, às vezes, como símbolo da falta de sorte. Animais como o macaco, elefante, bicho preguiça e hiena são, possivelmente, associados a características negativas, principalmente, ao se fazer referência a aspectos físicos. O urso também pode ser lembrado pela sua força física e a girafa é comumente lembrada pelo seu tamanho.

O grupo das aves, geralmente, remete à liberdade. Contudo, as aves lembradas pelos sujeitos são dotadas de muitos prováveis sentidos, além do sentido da liberdade. Como se pode inferir o sentido de sabedoria a coruja, inteligência ao papagaio e graciosidade ao flamingo.

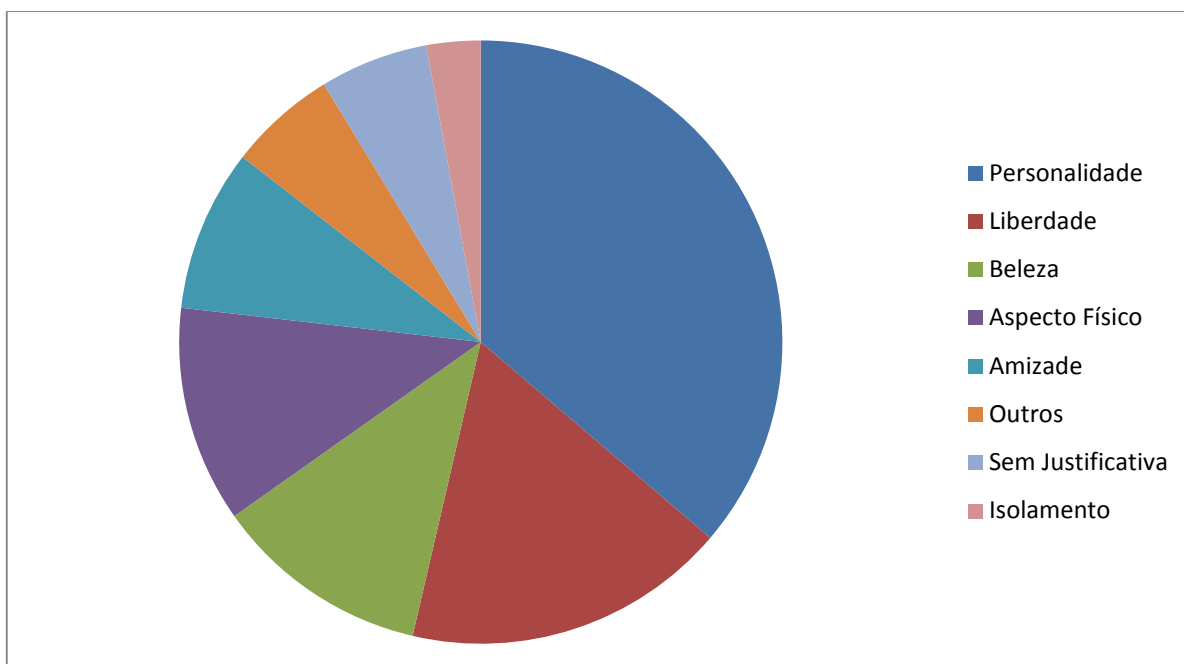
Na classificação insetos, a borboleta foi o único animal lembrado. Esse animal remete-se à transformação e à beleza. O animal citado na categoria aquático é o golfinho, este animal é comumente lembrado por suas habilidades. O dragão foi lembrado por um sujeito da pesquisa, apesar de não ser um animal real, trata-se de uma imagem muitas vezes associada a elementos considerados como feios, sobretudo, quando se fala de corpo. O único animal pertencente à categoria de nocivos, o rato, é considerado por muitos um animal asqueroso, um animal que é desprezado e que tem os olhares desviados devido a sua insignificância.

Embora os animais tenham sido classificados em grupos segundo suas origens, observa-se que dentro desses grupos, provavelmente, eles possuem representações variadas, conforme se verifica nas justificativas atribuídas às escolhas dos animais, como se vê a seguir: “Borboleta. Envolvido todas as cores é ser livre.”

Percebe-se que não houve linearidade na justificativa da escolha dos animais, impedindo inferências mais seguras sobre o que cada sujeito teve intenção de expressar pela escolha. No entanto, acredita-se que, com as justificativas dadas a essas escolhas, seja possível desenvolver uma aproximação eficiente a esse significado.

As justificativas quanto a escolha da metáfora referente ao animal geraram oito categorias, são elas: a) personalidade; b) liberdade; c) aspecto físico; d) beleza; e) amizade; f) outros; g) isolamento, como pode ser visualizado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Justificativa da relação entre o corpo e o animal escolhido para representá-lo



Fonte: Dados coletados e categorizados pela autora.

A categoria “personalidade” foi a mais citada pelos sujeitos (36%). A categoria “liberdade” foi citada em 17 % dos casos. Enquanto a categoria “beleza” concentrou 11% das respostas, a categoria “aspecto físico” correspondeu a 12% das evocações. Outros 6% das respostas foram incluídos na categoria “amizade” e não tiveram justificativas 6% das respostas. Por fim, 3% das respostas foram agrupadas na categoria “isolamento”.

Os resultados encontrados na categoria “personalidade” permite interpretar que para justificar a escolha do animal os sujeitos recorreram ao seu modo de “ser”, como se observa nas justificativas a seguir: “Leoa. Porque sou brava.”; “Coruja. Porque sou uma pessoa noturna, além de ser um animal misterioso e delicado, assim como eu.”

Os dados agrupados na categoria “liberdade” ilustram, possivelmente, o desejo desses sujeitos em ter um presente ávido, autônomo, como se observa nas falas seguintes: “Pássaro. Para ser livre e voar para todos os cantos do mundo”; “Pássaro. Vontade de voar, liberdade.”

A categoria “beleza” mostra, provavelmente, que a escolha do animal aconteceu segundo preceitos estéticos referentes à qualidade do belo, como se verifica a seguir: “Borboleta. Porque é livre, bonita e delicada.”; “Tigre. Porque é lindo e eu sou linda.”

Na categoria “aspecto físico” observou-se que as justificativas dadas relacionam-se às características corporais, aos traços do corpo que são marcantes para alguns dos sujeitos, tais como: “Macaco. Porque sou muito peluda e feia”; “Elefantinho. Porque sou gorda.”

A categoria “amizade” agrupou justificativas relacionadas ao companheirismo, ao sentimento de camaradagem, como se observa nos trechos seguintes: “Cachorros. Pois eles são companheiros.”; “Cachorro. Porque ele é um amigo, parece fraco por aparência, mas muitas vezes é bem mais forte do que se pode imaginar”.

A categoria “outros” agrupou justificativas diversas que, supostamente, não possuem relevância para o estudo atual, como por exemplo: “Gato. Porque tem 7 vidas.”; “Golfinho. Porque eu sei nadar.”

E por fim, a categoria “isolamento”. Nesta categoria, as justificativas mostraram que a analogia realizada entre o animal e o corpo, provavelmente, possui relação com a solidão e a segregação, como visualizamos nas justificativas a seguir: “Rato. Pois acho melhor ficar escondida para ninguém ter que me ver.” ; “Urso. Porque o urso hiberna durante um tempo, se desliga do ambiente por um determinado tempo.”

Pode-se observar que as escolhas metafóricas, bem como as justificativas dadas às escolhas geraram classificações e categorias distintas. No entanto, é possível visualizar a

tendência de complementação dessas, na maioria das vezes, o que possibilita observar algumas ancoragens dessas representações de corpo enquanto elemento socializador.

Observa-se que a ideia presente em “beleza”, “aspecto físico”, “amizade”, e “liberdade” emergiram persistentemente, tanto na escolha das metáforas, como em suas justificativas. Também, vê-se que as características referentes à “beleza” e ao “aspecto físico” estão intimamente relacionadas, uma vez que a concepção de beleza envolve as características físicas como declara Frois; Moreira; Stengel (2011). Quanto à “liberdade”, ela se mostra presente nos ideais desses sujeitos. Ainda, é possível perceber, de acordo com os sujeitos investigados, que existe uma relação entre o corpo e os laços de amizade, tal como afirmou Coslin (2009) e foi possível constatar na ALP.

5.3.2 Questão b) - “Se seu corpo fosse um objeto, que objeto seria? Por quê?”

Com as metáforas evocadas na questão “Se seu corpo fosse fosse um objeto, que objeto seria? Por quê?” surgiram sessenta e seis objetos, sendo quarenta e quatro palavras diferentes, foram elas: estrela, rosa, porta-retrato, vaso, troféu, espelho, jóia, colar, urso de pelúcia, barril, régua, bola, violão, guitarra, lápis, acessório, casaco, vassoura, cama, cadeira, copo, mochila, ar-condicionado, elástico, celular, livro, caixinha de surpresa, capa de invisibilidade, som, brinquedo, espada, flauta, estátua, vídeo-game, tv, ipod, iphone, computador, rádio, sapato, lâmpada, relógio. Esses objetos foram classificados em grupos por afinidade e finalidade (Apêndice N, p. 188).

Os objetos foram agrupados em cinco classificações distintas. A primeira trata-se dos objetos de utilidades domésticas. Essa classificação agrupou oito palavras, sendo sete objetos diferentes, são eles: cama, cadeira, copo, ar condicionado, lâmpadas e elástico. Essa classificação foi responsável por 12% das respostas. O segundo grupo, objetos tecnológicos, reuniu 21 palavras e oito objetos diferentes, são eles; celular, telefone, tv, ipod, iphone, vídeo game, computador e relógio. Esse grupo de objetos correspondeu à 32% das respostas. O terceiro grupo foi definido por objetos de uso escolar, nele constam seis objetos diferentes (régua, lápis, papel, mochila, estojo, livro). Esses somam sete palavras o que equivale à 11% do total de respostas. O quarto grupo “objetos de uso pessoal” reuniu dois objetos diferentes (casaco e sapato), sendo que um dele foi por uma vez repetido, esse grupo, portanto, agrupou três palavras, ou seja, 4% das respostas. Para o

quinto grupo classificatório, objetos musicais, foram selecionados cinco objetos diferentes, são eles: som, violão, guitarra, rádio e flauta. Violão foi o único objeto dessa categoria que foi citado duas vezes, por isso, ao todo, esse grupo obteve 9% das respostas, o que corresponde a seis palavras. No grupo de número seis, denominado de objetos de exposição, apresenta treze palavras distribuídas em dez objetos diferentes. As palavras estrela, acessório, rosa, estátua, porta-retrato, vaso, troféu, espelho, joia e colar foram escolhidas para a composição desse grupo que foi equivalente a 20% das repostas dos sujeitos. No sétimo grupo, reuniram-se os seguintes objetos: brinquedo, caixinha de surpresa, capa de invisibilidade, bola e urso de pelúcia. Esse grupo de classificação foi chamado de objetos para brincadeira, ele somou cinco objetos diferentes, ou seja, 7% do total de respostas. Por fim, no último grupo, denominado de grupo de ação, reuniu duas palavras diferentes, mas de sentidos semelhantes, são elas espada e katana⁴. Esse grupo somou 2 respostas, ou seja, 3% dos objetos. A distribuição dos objetos de acordo com a classificação e a frequência com a qual eles foram mencionados estão disponíveis no Apêndice N (p. 188).

As palavras lembradas pelos sujeitos da pesquisa e que constam no grupo de objetos domésticos fazem referência a elementos práticos e funcionais da vida dessas jovens. No grupo de classificação referente a objetos tecnológicos, observa-se a relevância que os produtos eletrônicos possuem para esses sujeitos. Esses dados convergem para a ideia apreendida por Dayrell (2007), uma vez que o autor chama a atenção para esta realidade, ao declarar que celulares, MP3 e outros aparelhos eletrônicos compõem, na contemporaneidade, a imagem corporal do adolescente.

Os objetos pertencentes ao grupo de objetos escolares, possivelmente, possuem afinidade com o dia-a-dia dessas estudantes, como também os objetos apresentados no grupo “objetos de uso pessoal”. Os objetos classificados no grupo “musicais” expressam, provavelmente, o interesse dos adolescentes por essa forma de arte. No grupo de objetos “exposição” observam-se evocações ligadas ao ideal de beleza e objetos de admiração, esse aspecto tem se mostrado constante, até esse momento do estudo, conforme se observou na ALP com o termos indutores “corpo e ter amigos” e na questão metafórica referente a animal. Percebe-se que há o desejo e a necessidade de enquadramento dos sujeitos da pesquisa aos padrões vigentes de beleza, Fischer (2002), em reflexão sobre o

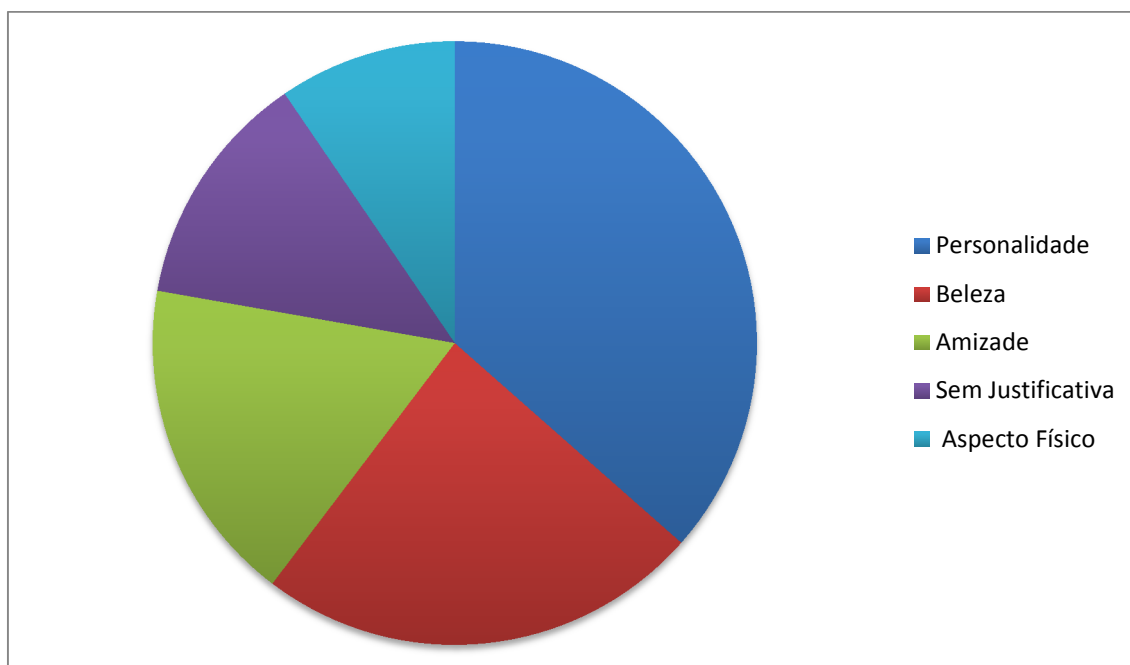
⁴ Espada de origem japonesa.

tema, aponta que pelos meios de comunicação são oferecidos exaustivamente modelos corporais, de forma a despertar nas pessoas o desejo por um corpo ideal, ou mesmo a rejeição de outros modelos corporais que não se encaixem nos padrões de beleza divulgados. Os dois últimos grupos “objetos para brincadeiras” e “objeto de ação” mostram objetos que necessitam de manipulação.

Os objetos lembrados pelos sujeitos de pesquisa foram reunidos em grupos de acordo com sua função. No entanto, em um mesmo grupo de objetos percebe-se que existe, provavelmente, uma diferença na intenção de sentidos. Nessa direção, busca-se por meio das justificativas dadas aos objetos escolhidos o esclarecimento necessário à compreensão das representações sociais de corpo.

Com relação às justificativas dadas às metáforas do objeto, as respostas foram agrupadas em cinco categorias temáticas, são elas: a) “beleza”; b) “aspecto físico”; c) “personalidade”; d) “amizade”; e) “sem justificativa”. Essas categorias podem ser visualizadas no Gráfico 4.

Gráfico 4: Justificativa da relação entre o corpo e o objeto escolhido para representá-lo



Fonte: Dados coletados pela autora.

A categoria “personalidade” foi a mais citada pelos sujeitos (36%). Argumentos como “Guitarra. Porque gosto muito de barulho; “Ar condicionado. Porque sou fria”. São

algumas das justificativas que compõem essa categoria. Nela, portanto, observa-se que as explicações dadas à escolha do objeto possuem relação com características pessoais atribuídas pelos sujeitos a si mesmos.

A categoria “beleza” foi citada em 24% das justificativas. Nesta categoria foram agrupadas justificativas, como: “Acessório. Porque deixa a roupa mais bonita.”; “Flauta. Por ser um objeto delicado e suave.” Na categoria em questão, nota-se que as analogias expressas pelos pesquisados afinam-se, mais uma vez, com o pensamento coletivo acerca da beleza.

A categoria “amizade” surgiu em 17% das justificativas. Seguem, algumas das justificativas que compõem essa categoria: “Rosa. Pois simboliza o amor, o carinho e o companheirismo entre as pessoas.”; “Telefone. Pois, deixaria as pessoas mais felizes e ajudaria os que estão mais longe a matarem a saudade”. Como sinalizam as justificativas transcritas no parágrafo que formam a categoria, a amizade é mais uma vez lembrada e reafirmada como fator importante, inclusive, no que tange ao corpo, como também ficou evidente na metáfora do “animal”.

Não houve justificativas para 13% das respostas. Enquanto que, em 10% das justificativas, foi possível perceber que realizavam referência à categoria “aspecto físico”. Algumas das justificativas dadas nesta categoria foram: “Barril. Porque sou gorda.”; “Violão. Porque gostaria de ter esta forma.” Nas justificativas, observa-se que existe um padrão relativo ao aspecto físico cobiçado, como também há uma aparência corporal que se mostra claramente rejeitada.

Ao se direcionar um olhar atento à escolha metafórica do objeto e a sua justificativa, percebe-se que se estabelece um leque de categorias, entretanto, essas categorias dialogam entre si. Nelas, observam-se que, por meio da escolha de um objeto, o corpo passava a ser tomado de significados. Nesse sentido, Medina (1990) aponta que o corpo pode ser compreendido como um elemento dotado de signos sociais.

O corpo foi concebido por esses sujeitos como artefato que interfere e deixa-se inferir pelo meio. Esse apontamento condiz com a percepção de corpo explorada por Keleman (1993), pois de acordo com o autor, o corpo é influenciado pelo meio em que está inserido, como também influencia esse meio. Isso pode ser visualizado repetidamente em algumas categorias, tais como: “beleza”; “personalidade” e “aspecto físico”. Mais uma vez,

a categoria “amizade” apresenta-se de modo consistente, o que evidencia sua importância para esse grupo pesquisado. Contudo, compreende-se que algumas ideias até então não citadas no trabalho aparecem nesta questão, são elas: a presença da tecnologia, a passividade de alguns objetos úteis no dia-a-dia, ou ainda, a atividade e interatividade que promovem alguns objetos.

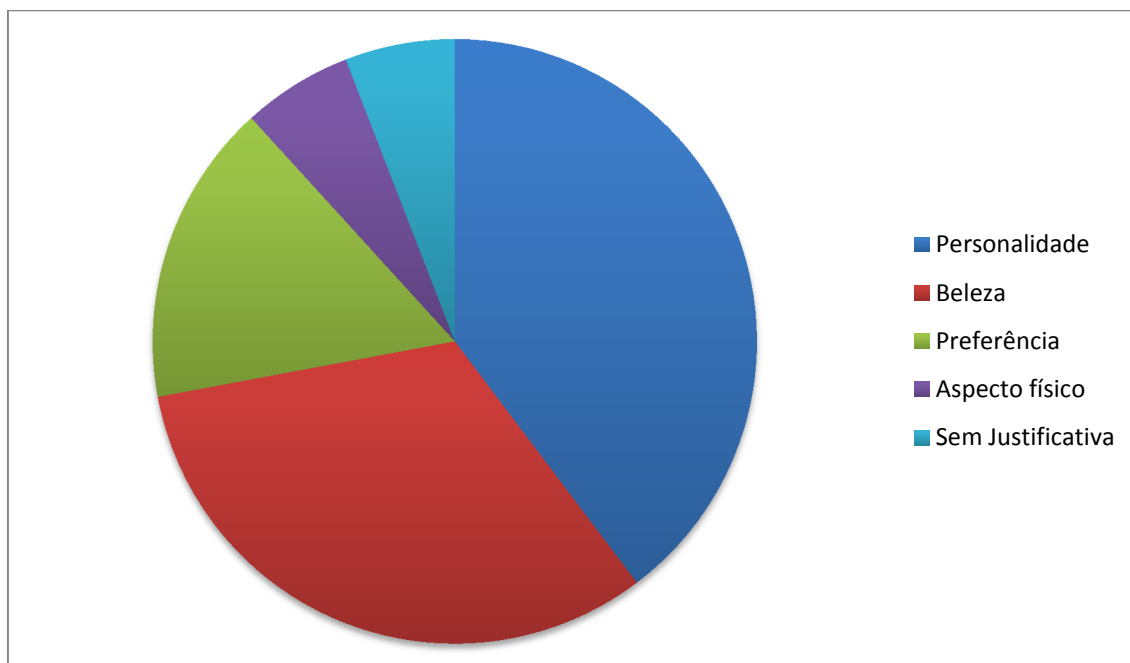
5.3.3 Questão c) - “Se seu corpo fosse uma cor, que cor seria? Por quê?”

As cores evocadas nesta metáfora foram: rosa, vermelho, preto, branco, azul, lilás, cinza, amarelo, verde, morena e marrom. As cores evocadas e a frequência com que foram lembradas estão disponíveis no Apêndice O (p. 190).

Foram citadas onze cores pelos sujeitos da pesquisa, estando distribuídas as 69 escolhas entre essas cores. Percebe-se que a cor mais citada é aquela que representa culturalmente o gênero feminino, ou seja, a cor rosa. Essa cor constantemente tem sido associada às imagens de uma identidade feminina e dos tempos de criança. A segunda cor mais citada é a cor vermelha, a ela se atribui o significado de sensualidade, essa cor também pode representar a intensidade. A terceira cor mais lembrada pelos sujeitos é a cor branca. A essa cor costuma-se atribuir os sentimentos de paz e tranquilidade. A quarta cor mais escolhida foi a cor azul, essa cor, assim como a cor branca, costuma representar a paz e tranquilidade. A quinta cor mais citada foi a cor preta, essa cor, quanto a sua representação faz oposição a cor branca, ou ainda, é vista como uma cor que revela a indiferença. As outras cores (verde, amarelo, morena, lilás, cinza e marrom) foram pouco citadas. No entanto, cabe ressaltar que os sujeitos citaram as cores marrom e morena, por ser a cor da própria pele, conforme indicam as justificativas.

Com relação as justificativas dadas às metáforas cores, as respostas foram agrupadas em cinco categorias temáticas, foram elas: a) “personalidade”; b) “beleza”; c) “preferência”; d) “aspecto físico”; e) “sem justificativa”. As categorias podem ser visualizadas no Gráfico 5.

Gráfico 5: Justificativa da relação entre o corpo e a cor escolhida para representá-lo



Fonte: Dados coletados pela autora.

A categoria “personalidade” foi a mais citada pelos sujeitos, esta categoria agrupou 40% das justificativas. Argumentos como “Azul. Sou muito calma; “Preto e branco. Porque representam o equilíbrio.” São algumas das justificativas que compõem esta categoria. Essas justificativas pautam-se em aspectos que distinguem o sujeito na personalidade, na individualidade.

A categoria “beleza” foi citada em 32% das justificativas. Nesta categoria, foram agrupadas justificativas, como por exemplo: “Rosa. Porque é cor de diva.”; “Rosa. Cor de boneca.” Nesta categoria, observou-se que as justificativas fazem juízo aos elementos que tradicionalmente compõem a beleza, com ênfase na beleza feminina.

A categoria “preferência” surgiu em 16% das justificativas. Seguem alguns dos argumentos que compõem esta categoria: “Rosa. Minha cor preferida.”; “Azul. Porque gosto desta cor”. Nessa categoria, os sujeitos mostraram ter preferência pela cor citada, no entanto, não fundamentaram objetivamente o porquê da escolha.

Alguns sujeitos evocaram sua cor de pele, por isso a categoria ser denominada “aspecto físico” esta categoria agrupou 6% das respostas. Justificativas como: “Marrom. Porque esta relacionada a minha cor e não mudaria.”; “Morena. A cor do Brasil.” Vale ressaltar que 6% dos sujeitos não justificaram suas escolhas.

Foi possível verificar por meio dos resultados da “metáfora cor” que o discurso das jovens exprime a necessidade e o desejo de serem bem vistas e bem aceitas pelo grupo ou pela amiga. Essa informação ressalta, mais uma vez, a necessidade de pertencimento social dessas adolescentes, tal pensamento concorre para as colocações feitas por Dayrell (2007) sobre a necessidade de pertença pelos adolescentes. Ainda, observa-se, nessas representações, o destaque dos traços de uma identidade social, provavelmente ancorados em valores hegemônicos femininos, tal pensamento, conflui para o mesmo entendimento apresentado por Figueira (2007). Esses valores se manifestaram em características da personalidade e nas qualidades físicas que reportam, sobretudo, à beleza.

Ao cruzar os resultados obtidos nas três questões metafóricas, percebem-se algumas congruências em relação às ideias e categorias que se fizeram presentes na análise, como a “beleza”. Essa categoria esteve presente em todas as análises dos dados referentes às questões metafóricas, a categoria tornou-se visível, isto é, dotada de sentido a partir das extrações dos conteúdos na sua forma originária que, em uma leitura sem atenção, nada significam. Mas, no entanto, quando articuladas ao gênero e idade dos sujeitos que realizaram essas evocações são, provavelmente, capazes de serem interpretadas e combinadas. Neste sentido, quando se observa a categoria “beleza”, percebe-se que nela existe a demonstração de várias características necessárias ao corpo, como as cantadas em letras musicais, como as imagens cotidianamente expostas na revistas, nas propagandas, nas novelas e filmes, nas prateleiras de produtos cosméticos, dentre outros (SIQUEIRA; FARIA, 2007). A insígnia da beleza é, realmente, algo de valor reconhecido em nossa sociedade, isso pode ser observado no momento presente como em outras civilizações de outras épocas, como destaca Novaes (2010). Destaca-se, portanto, a importância da beleza para as adolescentes, uma beleza que é incorporada a sua vida como natural, desejada e possível. Os resultados encontrados na categoria “beleza”, de acordo com Frois, Moreira e Stengel (2011), permitem interpretar que para a escolha do animal, do objeto, e da cor, os sujeitos recorreram, frequentemente, aos atributos que estão relacionados aos padrões corporais divulgados pela mídia que fazem referência à beleza física e às qualidades femininas, tais como: beleza e doçura.

Outra categoria de grande representatividade, neste instrumento, foi “aspecto físico”. Nela, vê-se que os sujeitos elencam uma série de elementos estruturadores da imagem corporal. Sejam eles ruins ou bons aos seus próprios olhos. Acredita-se que essa

categoria complementa a categoria “beleza”, no sentido de identificar um padrão apresentado, sobretudo pelos meios de comunicação, a ser seguido e reproduzido. Outra característica que pode ser agregada ao aspecto físico é a imagem do “feio”, o que a distingue é o enfoque exclusivamente negativo que lhe foi atribuído.

Outro grupo de categoria de destaque no presente no estudo tem como referência central a categoria “personalidade”. Nesta categoria foi possível observar elementos que são intrínsecos á conduta do jovem, aos modos de pensar e agir. Foi atribuída também a essa categoria o sentido da individualidade e das emoções. Pode-se unir a categoria “personalidade” à categoria “liberdade”, pois esta categoria nos apresenta o desejo desses jovens no que tange à autonomia.

A “amizade” emerge como categoria fundamental nessas representações. Com ela se percebe que é possível visualizar o corpo como instrumento utilizado nas interações sociais, fazendo um contra ponto a esta categoria cita-se a categoria “isolamento”. Nessa categoria observa-se o corpo como fator de exclusão e distanciamento na relações com outros indivíduos.

Por fim, aborda-se a ideia “tecnologia”. Acredita-se que ela contenha um elemento que tem despontado como presente e significativo na vida das pessoas, sobretudo, dos jovens. Essa configura-se de tal maneira presente que muitos dos pesquisados associaram seu próprio corpo a artigos tecnológicos. Pode-se agregar a esta categoria a categoria “utilidades”.

De posse desses dados, observa-se que as ancoragens das representações de corpo inserem-se, sobretudo, em duas bases. Uma firmada em preceitos produzidos historicamente, apoiada no gênero, na qual se preconiza um ideal de corpo feminino. E uma segunda baseada no contexto atual. Nesse segundo caso, o corpóreo está em constante transição, e a velocidade da informação com a qual a mídia apresenta outras e novas informações são decisivas, inclusive, na reformulação dessas representações. Contudo, entre essas duas bases existe uma articulação. Portanto, as representações dos sujeitos pesquisados estão ancoradas nos preceitos culturalmente estabelecidos nos quais imperam a beleza, especialmente a atribuída como qualidade admirável na mulher, ou seja, a beleza feminina, com aspectos corporais padrões. Entranto, esses padrões mostram-se mormente objetivados pelo prisma emprestado das mídias.

Com esse instrumento é possível também perceber que as representações de corpo influenciam no estabelecimento das amizades e nas relações sociais que acontecem na escola, segundo os sujeitos da pesquisa. Essa inferência funda-se nas ideias e nas categorias que surgiram repetidamente na leitura dos dados das três questões metafóricas utilizadas no estudo, assim como surgiu com a ALP. Provavelmente, a ancoragem dessas representações esteja associada ao papel histórico do corpo e sua imagem nas apresentações e relações sociais que tomam forma ao longo do tempo, como afirma Novaes (2010). Nesse caso, torna-se interessante perceber que o estilo adotado por esse jovem pode proporcionar a sua adesão em um grupo social escolar, como lembra Dayrell (2007) ao indicar que os aspectos corporais e os acessórios com que os adolescentes se apresentam socialmente são importantes para a aceitação em grupo de amigos.

5.4 Análise da encenação teatral e grupo de discussão

Com a intenção de alcançar um melhor entendimento dos resultados obtidos com os instrumentos anteriores foi realizado esse procedimento metodológico (encenação teatral e grupo de discussão). Para sua realização optou-se pela seleção aleatória de doze sujeitos já participantes do estudo. Entretanto, participaram desta etapa da pesquisa onze pessoas. A encenação teatral contou com a participação de seis atrizes/alunas, e as demais (cinco alunas) formaram a platéia.

A encenação foi rápida, teve a duração de cerca de cinco minutos e foi realizada com a intenção de levantar informações e questionamentos no debate acerca da influência do corpo nas relações sociais em ambiente escolar. Como o teatro foi conduzido de forma espontânea, observou-se que os diálogos estabelecidos durante a encenação não apresentou elementos consistentes. As conversas ocorridas no espaço teatral não mostraram clareza ou sentido que pudessem desvelar algo real e importante para a pesquisa (Ver transcrição da encenação no Apêndice P, p. 191). No entanto, a linguagem corporal expressa no teatro foi produtiva, pois, nela, aferiu-se o que é necessário para ser aceita em um grupo de amigos na escola.

Portanto, percebe-se, na análise da cena um da encenação teatral, que as alunas participantes consideraram importante a imagem com a qual se apresentam no grupo, pois a todo momento elas se olhavam, arrumavam o cabelo, a roupa, demonstrando que existe

preocupação com a aparência. Ainda, pode-se notar que no grupo entre amigas, as atrizes, revelaram-se felizes e seguras. É importante lembrar que, nesta cena, as participantes deveriam apenas interagir livremente como se estivessem no intervalo entre aulas.

Na cena dois do teatro, as atrizes deveriam rejeitar a companhia de uma garota interessada em se juntar a elas. Nesta cena, verifica-se que a postura das atrizes muda, elas se fecharam em círculo e foram extremamente ríspidas com a atriz que estava de fora do grupo. Na cena três, o grupo formado pelas atrizes deveriam receber a nova amiga, nesta cena elas apresentaram uma postura muito semelhante à da cena um, inclusive, a aluna que havia sido rejeitada e agora passa a ser aceita, pois ela também se mostra feliz e segura.

A encenação teatral apresentou poucas informações pertinentes à pesquisa, mas foi uma ponte para a realização do debate, para que nesse fosse possível obter informações relevantes sobre a temática estudada. Sem descartar a importância da encenação, uma vez que essa possibilitou a apropriação de alguns elementos e, ainda, deixou o grupo de onze meninas instigado a realizar o debate, a mostrar o que da encenação é verdade ou não e o que faltou nela e acontece em âmbito escolar.

O debate seguiu um roteiro que continha os principais pontos de investigação para o esclarecimento do objeto de estudo, são eles: a percepção das estudantes sobre a amizade na escola; a influência da aparência nas relações de amizade; a necessidade de mudança para a aceitação social; elementos necessários à aceitação em um grupo de amigos; influência da aparência física nos relacionamentos estabelecidos na escola; dentre outros pontos que foram necessários na compreensão do tema. Os itens serão apresentados de modo individual, ao final da exposição será apresentada uma síntese desses temas.

5.4.1 A percepção da amizade na escola

Os apontamentos do grupo de discussão mostraram que, por vezes, existe uma certa dificuldade em se fazer amizade na escola, como é possível observar na fala do sujeito A1: “As vezes é difícil”. A timidez foi apontada como motivo da dificuldade como se vê na fala da Aluna a seguir: “Tem gente que é mais tímida, e espera alguém falar com ela e não vai falar com as pessoas. Eu, por exemplo, gosto de falar com tudo mundo” (A5). No Quadro 2, é possível verificar o diálogo gerado no grupo de discussão sobre a percepção da amizade na escola.

Quadro 2: Percepção da amizade na escola

Alunas	Respostas
A1	As vezes é difícil.
A2	Eu não acho difícil!
A3	Depende da pessoa.
A4	Depende da cabeça da pessoa.
A5	Tem gente que é mais tímida, e espera alguém falar com ela, e não vai falar com as pessoas. Eu, por exemplo, gosto de falar com tudo mundo.
A6	Às vezes também nem é culpa da pessoa. Eu achava ela (fazendo referência à moça sentada a seu lado) a maior patricinha, nojenta, intratável, mas agora eu amo ela. Não gostava dela por fazer uma ideia diferente dela, eu tinha ideia diferente por causa da aparência. Tive uma atitude errada por causa da aparência.

Fonte: Dados coletados e transcritos pela autora.

Na fala do grupo, evidencia-se a dificuldade em fazer amizade na escola. Provavelmente, a tensão é gerada nos jovens pela necessidade de pertença a um grupo social como indica Pereira (2005). A observação realizada pela Aluna A6 (ver no Quadro 2) no grupo de discussão quanto à percepção da amizade na escola ressalta a influência da aparência no estabelecimento de amizade no contexto escolar, corroborando a afirmação de Coslin (2009) sobre a aparência física e sua função na construção de grupos de amizade. Percebe-se que a forma de apresentação corporal, sobretudo, na adolescência possui considerável relevância na constituição de laços de amizade. A aparência, por sua relevância, será o tema comentado no próximo item do trabalho.

5.4.2 A influência da aparência nas relações de amizade

De acordo com os sujeitos da pesquisa, para o estabelecimento de laços de amizade na escola, a aparência é um elemento importante e necessário. A maior parte dos participantes do debate apontou para essa relevância, mas cabe ressaltar que três sujeitos fizeram um contraponto à quase unanimidade perante a importância da aparência no estabelecimento de amizade na escola, como é possível verificar no Quadro 3.

Quadro 3: Influência da aparência nas relações de amizade

Alunas	Respostas
Várias “A” responderam	Que existe a influencia da aparência.
A6	A aparência influencia o jeito de pensar das pessoas. Porque como a pessoa é julgada pela aparência ela muda um pouco para se adaptar.
A7	Isso acaba fazendo com que a pessoa mude seu jeito de pensar.
A3	O que a pessoa mostra ser acabando mudando o seu jeito de ser.
A5	Não tem nada a ver. A pessoa tem que ser do jeito que gosta de ser. E quem for amigo, aceita.
A4	A pessoa tem que ser do jeito que ela é.
A6	É, mas as pessoas julgam sim pela aparência. Aqui na escola me chamam de mulher macho.
A8	Se eu vejo ela por exemplo (aponta para uma menina da “tribo do rock”) eu vou achar que ela é uma maloqueira, drogada, mas quando você conhece vê que ela não é nada disso...
A9	Claro! Nós conhecemos uma pessoa pela aparência e ela é toda estranha...
A1	Quando não se conhece a pessoa a primeira coisa que olhamos é a aparência.
A4	Eu prefiro conhecer a pessoa para depois, falar com a pessoa para depois dizer como ela é. Eu não vou fazer isso de olhar para a pessoa e já dizer “ah! Aquela pessoa isto ou aquilo e por isso não vou falar com ela”.
A10	Se a pessoa parece ser mais insegura do que eu vou lá falar com ela, mas se a pessoa parece ser mais segura que eu, não vou, porque ela pode me zoar. Entendeu?
A2	Querendo ou não a aparência vai influenciar.

Fonte: Dados coletados e transcritos pela autora.

Portanto, verifica-se, no Quadro 3, que as alunas explicam que a aparência influencia na formação de amizades na escola, destaca-se um trecho da fala onde é perceptível observar essa afirmação “Querendo ou não a aparência vai influenciar” (A2). Embora algumas participantes da discussão relatem que a aparência não é determinante, como se vê na fala da Aluna a seguir: “Não tem nada a ver. A pessoa tem que ser do jeito que gosta de ser. E quem for amigo, aceita” (A5).

A aparência, de acordo com os sujeitos da pesquisa, é fonte de alguns julgamentos realizados na escola por adolescentes, pois algumas alunas investigadas afirmam conhecer outras pessoas na escola observando apenas a aparência, como se vê a seguir: “[...] Nós conhecemos uma pessoa pela aparência e ela é toda estranha...” (A9). Novaes (2010) relata que a aparência tem se consolidado através dos tempos como elemento necessário à

apresentação social. É importante destacar que Le Breton (2007) afirma que o modo de se vestir e comportar influencia, de modo positivo ou negativo, na apreciação do sujeito por parte de um grupo. Contudo, acredita-se que a mídia tem se caracterizado, possivelmente, como um agente idealizador de uma concepção de beleza, conforme aponta Figueira (2007) e Camargo et al, (2009).

Nesse tópico, também, surgiu a questão que demonstra a necessidade de mudar para adequar-se a um grupo de amigos na escola, como destacado na fala seguinte: “A aparência influencia o jeito de pensar das pessoas. Porque como a pessoa é julgada pela aparência, ela muda um pouco para se adaptar” (A6). A aceitação por parte de um grupo social na escola mostrou-se, na fala dos sujeitos, como algo desejável e importante, como também afirma Kroger (2004) e Coslin (2009). Contudo, fica evidente, no Quadro 3, que para pertencer a algum grupo social na escola é necessário ser coeso e afinado a ele, como lembra Carrano (2011) ao evidenciar que os grupos escolares formados por alunos possuem referências, emblemas, valores e representações particulares que devem ser interiorizados por quem desejar a ele pertencer. A “mudança” será abordada em maior profundidade no item a seguir.

5.4.3 Necessidade de mudança para aceitação

Nesse assunto, verifica-se que, a princípio, a maior parte dos sujeitos afirmou não haver a necessidade de mudar para ser aceito socialmente por seus pares. No entanto, contraditoriamente a esse pensamento, muitos sujeitos disseram ter mudado para se enquadrar em algum grupo social. As contradições observadas no diálogo do grupo de discussão podem ser visualizadas no Quadro 4:

Quadro 4: Necessidade de mudança para aceitação social

Alunas	Respostas
Várias “A” ao mesmo tempo	Não há necessidade.
A1	Não. Eu não vou mudar por ninguém.
A6	Eu já precisei mudar. Eu era meiga, doce e boa. Mas, só levava na cabeça.

A8	É! Agora ela virou mulher macho.
A6	Não é isso. Mas, quando mudei de escola, vim para a escola pública tive que mudar de atitude. Mas, começou na outra escola a mudança porque as meninas queriam ter amizade comigo por causa de interesse, porque eu sempre fui mais amigas dos meninos, então chegavam em mim para chegar nos meninos. Por isso me visto diferente, falo diferente, tenho um jeito diferente.
A9	Eu não mudaria. Porque eu sou assim e vou ter amigos como eu.
A10	É! Amigo gosta da pessoa e não do que ela aparenta.
A6	Eu mudaria, eu mudei. Mas, não por causa de ninguém, eu mudei por minha causa. Não gostava de como era, eu me achava meio boba, deixava falar o que quisessem. Eu mudei para melhor. Agora tenho mais confiança, sou mais feliz.
A4	É agora ela acordou! Parabéns (aplausos). Eu era tímida
A2	Você é tímida?
A4	Juro. Até uns 10 anos de idade.
A3	É as pessoas mudam por necessidade.
A11	Mas as pessoas mudam por elas mesmas.
A8	Eu mudei por mim.
A6	Eu mais ou menos. Mudei por mim. Mas, por causa dos outros.
A4	Com 10 anos eu não falava com ninguém.
A5	Mas depois dos 10 anos todo mundo muda! É a pré-adolescência.
A4	Mas é. Depois dos 10 anos, depois que mudei ficou uma coisa de mim gostar de falar com todo mundo, com todas as pessoas.
A7	Não é falsidade?
A4	Tem gente que pensa que é, mas não é.

Fonte: Dados coletados e transcritos pela autora.

Observa-se, a partir das falas dos sujeitos no Quadro 4, que há incoerência entre os ditos sucessivos, pois, no começo do debate desse tópico, várias alunas foram enfáticas ao afirmar que não mudariam para que fossem aceitas em um grupo social. No entanto, percebe-se que após um dos sujeitos relatar que já mudou para melhor interagir na escola, muitas mudaram de discurso e passaram a confirmar que podem e às vezes mudam para melhor serem aceitas socialmente na escola. Agrícola e Mariano (2009) sustentam esse pensamento ao afirmarem que na adolescência é comum conformar-se aos comportamentos e modismos presentes no grupo a que pertencem ou desejam pertencer.

Esse assunto mostrou-se polêmico e cheio de conflitos, como é possível visualizar no Quadro 5.

Quadro 5: Mudanças para aceitação social

Alunas	Respostas
A4	Muda quem não tem personalidade própria.
A1	Eu não me conformo com essas coisas!
A8	É verdade.
A10	A minha amiga queria ser igual a eu. Ela não tinha personalidade própria.
A3	Eu também tive uma amiga assim.
A4	Uma amiga comprava tudo igual as minhas coisas.
A2	Isso não é amizade, é inveja.
A9	Não, não é inveja é falta de personalidade.
A5	Uma amiga me conheceu e ela passou a fazer tudo o que eu fazia. Tipo, eram coisas de música a roupas. Ela falava coisas da infância dela. Ela dizia que gostava de algumas coisas desde a infância dela, mas se eu falasse que não gostava ela mudava na hora, e dizia que também não gostava.
A7	Nossa!
A6	Eu tenho uma amiga que faz tudo o que o grupinho de amigas dela faz. E o pior ela muda de acordo com o grupo. Por exemplo se o grupo dela gostar de pagode ela vira pagodeira, se gostar de outra coisa ela vira outra coisa. E até mesmo outras decisões ela toma assim. Ela perdeu a virgindade e nossa ela teve que falar para todo mundo, porque no grupo dela não tinha mais nenhuma menina virgem. Mas eu falava, “Pô véio! espera um pouco não vai na conversa das suas amigas”. Mas ela achou da hora, ela me falou assim: “não sou mais virgem isso não é da hora?”. Eu respondi: “É mesmo da hora, você pode engravidar ou pegar uma doença, mas isso é da hora”.
A11	Mas mudanças as vezes são por besteiras.
A4	Conheço gente que mudou, mas só por bobagens mesmo.

Fonte: Dados coletados e transcritos pela autora.

Percebe-se que, em um primeiro momento, elas rejeitam a ideia de mudar, em um segundo momento, a mudança parece ser algo positivo e normal de acontecer, mas em

seguida, percebe-se que o grupo define, novamente, como negativo a atitude de mudar. Conforme indicam Doise e Moscovici (1985), no grupo há o caminho para a elaboração de novas ideias, algumas vezes, elas são positivas, outras negativas. Contudo, é o apoio existente no grupo que permite aos indivíduos sentirem-se seguros de suas atitudes, inclusive, na mudança de ideias (COSLIN, 2009).

5.4.4 Elementos necessários à aceitação em um grupo de amigos na escola

A discussão do grupo acerca do que seria necessário para ingressar em um grupo de amigos mostrou alguns fatores que, segundo os sujeitos do estudo, são relevantes. Apenas a Aluna (A11) atribuiu que é necessário ter “simpatia” para ser bem aceito em um grupo de amigos. Todavia, percebe-se que a maior parte dos sujeitos investigados acreditam que, para ingressar em um grupo de amigos, a imagem com a qual se apresentam ao grupo é importante, conforme informa a Aluna (A8). O debate acerca dos fatores que influenciam na aceitação de um grupo de amigos pode ser observado no Quadro 6.

Quadro 6: Elementos necessários à aceitação em um grupo de amigos na escolar

Alunas	Respostas
A11	A simpatia.
A8	A imagem. A gente se chega em quem achamos que gostamos.
A1	Sempre já tem uns grupinhos.
A10	Sempre tem as tribos.
A9	A do rock, do pagode, os nerds, os que gostam de educação física.
A4	É legal circular por todos os grupos. Ter amigos de todos os tipos.
A2	Tem umas tribos de só bater o olho se vê: “aquele é roqueiro”.
A7	Olha aí. Ela é roqueira. Veja o cabelo, a roupa, o jeito de sentar.
A3	Nós fazemos questão de usar algo que nos identifique. Seja no cabelo, um acessório, alguma coisa por cima do uniforme.
A6	As funkeiras, nada contra elas, mas elas usam roupas mais colada, e gostam de mostrar o sutiã.
A5	Só o jeito de ficar, de sentar dá para saber de qual tribo a pessoa é.

A10	Mesmo sendo em uma tribo e dentro de um grupo de amigos ainda existem as diferenças.
A9	É. Dá medo porque mesmo com os amigos próximos tem as diferenças.
A6	E tem gente que se aproxima por interesse. Então, pode até ser uma tribo, mas sem amizade de verdade.
A1	No colégio particular é pior. Caraca! Se você tem uma coisa você é legal, se não tem vai para lá.
A6	Tem também umas piranhas, safadas, mais danadas. Que sabem que fulana é amiga de um garoto e aí chegam só com o interesse no garoto que é amigo da menina.
A11	Mas tem, tem sim.
A3	Eu já tive muito amigo falso, que se chega só para (foi cortada).
A4	Tem gente que chega num grupo e muda o jeito de ser só para querer ser superior.
A3	Tem umas meninas que acham que tem mais dinheiro, que se vestem bem, e que por isso vai pegar geral e isso vai torná-las populares.
A2	Na escola particular onde eu estudava as pessoas reparavam muito o que você tinha. Por exemplo se você não tinha um <i>all star</i> , ou pior usava um <i>all star</i> falsificado todo mundo tipo olhava mal. Mas isso não tem nada haver, mas as pessoas fazem sim essa diferença, aqui também acontece isso, mas na escola particular é bem pior.
A11	Eu vim também de escola particular e não era assim.

Fonte: Dados coletados e transcritos pela autora.

Segundo demonstra o Quadro 6, as alunas na escola agrupam-se de acordo com os grupos de interesse. Conforme explica Pereira (2005), a aceitação é baseada na mutualidade entre os sujeitos. Para se reconhecerem elas usam acessórios ou se comportam de modo similar ao grupo de pertença ou a que desejam pertencer, como se vê nos relatos: “Nós fazemos questão de usar algo que nos identifique. Seja no cabelo, um acessório, alguma coisa por cima do uniforme”(A3); “Só o jeito de ficar, de sentar dá para saber de qual tribo a pessoa é” (A5). As afirmações realizadas por esses sujeitos colaboram com o pensamento de Dayrell (2007) quando o autor coloca que o corpo e os acessórios que ele carrega são sinais que distinguem os jovens quanto a sua individualidade e o grupo de pertença. Pode-se entender que as marcas existentes e que dão personalidade ao grupos de amigos fazem parte do que Deschamps e Moliner (2009) definem como identidade social, esse aspecto fez-se presente de forma expressiva na fala dos sujeitos.

Contudo, os sujeitos do estudo também destacaram que a identidade pessoal, assim como é definida por Deschamps e Moliner (2009), também é bastante presente, mesmo no grupo de amigos, pois, no discurso das alunas pesquisadas, surgiu a

necessidade de mostrar que mesmo pertencendo a um grupo social na escola, existem diferenças de personalidade entre elas, como relata a A10 ao falar: “mesmo em uma tribo e dentro de um grupo de amigos ainda existem diferenças”. Percebe-se que a identidade social e a identidade pessoal às vezes divergem, como também se complementam.

Também, observa-se, no Quadro 6, que os sujeitos rejeitam pessoas ou grupos aos quais não desejam pertencer, como relata a Aluna (A6): “As funkeiras, nada contra elas, mas elas usam roupas mais coladas, e gostam de mostrar o sutiã”. Tajfel (1983), a esse respeito, declara que é perceptível que os sujeitos tendem a desvalorizar os sujeitos ou grupos com os quais não possuem afinidade. Cabe ressaltar, também, que há sujeitos que gostam de circular por vários grupos na escola.

Outro elemento presente, no que concerne à aceitação em um grupo de amigos na escola, é relativo aos bens de consumo, como se verifica na fala: “No colégio particular é pior. Caraca! Se você tem uma coisa você é legal, se não tem vai para lá” (A1). Assim como lembra Le Breton (2007), o corpo reflete a sociedade em que está inserido. Por isso, provavelmente, o possuir bens de consumo foi lembrado pelos sujeitos como necessário à inclusão, em grupo social na escola. Vale ressaltar que a escola, de acordo com Carrano (2011), pode ser um ambiente em que os alunos sejam levados a refletir acerca dos valores sociais que lhes são impostos cotidianamente na vida em sociedade, pois a escola tem como função formar o aluno para além dos conhecimentos científicos, como afirma Pimenta (1993). Essa instituição é propícia ao desenvolvimento das capacidades críticas e de interpretação, por parte de seus alunos, do que é posto e divulgado pelos meios de comunicação.

5.4.5 Influência da aparência física na formação de laços de amizade na escola

A aparência física foi mencionada no grupo de discussão como fator importante para a formação de grupos de amigos na escola, como aponta a Aluna (A1) ao afirmar que a aparência “influencia demais”. No Quadro 7, é possível observar que, novamente, os sujeitos da pesquisa atribuem ao grupo de não pertença defeitos e os tratam como inferiores, como se vê na fala da Aluna (A10): ao dizer que as meninas de um outro grupo “não são felizes de verdade. Porque elas não são elas, elas não têm personalidade”. Outros apontamentos feitos pelos sujeitos no grupo de discussão podem ser vistos no Quadro 7.

Quadro 7: Influência da imagem corporal para a aceitação social na escola

Alunas	Respostas
A1	Isso influencia demais.
A9	Aqui tem até um grupo “as gostosas”.
A11	Vocês viram que criaram um grupo “As Aviões”?
A6	Elas usam mini saia e são bem gostosas.
A3	As aviões não são da escola, mas aqui tem imitação.
A2	Tipo. Para ser as aviões tem que ser um tipo de menina, tipo você não vê uma mais magra ou mais gordinha, todas são iguais, corpudas.
A4	É elas tem que ter muita bunda e peitões.
A10	Essas meninas não são felizes de verdade. Porque elas não são elas, elas não tem personalidade.
A9	Nem todas são iguais. Também não podemos julgar pela aparência.
A6	Mas todas são iguais mesmo.
A8	São mesmo iguais. Não tem como se diferenciar dos outros.
A4	Mas separar amigo por imagem é difícil. Eu prefiro separar assim primeira melhor amiga, segunda melhor amiga, amigos mais íntimos, amigos mais distantes.
A7	Eu só tenho os amigos mais íntimos. E todos são parecidos comigo.

Fonte: Dados coletados e transcritos pela autora.

A própria imagem corporal, bem como a imagem corporal dos outros estudantes são fatores relevantes, de acordo com os sujeitos da pesquisa, nas relações sociais que acontecem na escola. Portanto, observa-se que a imagem corporal se faz presente no estabelecimento de amizades na escola, guiando, possivelmente, as atitudes e valores dessas estudantes, confirmando, desse modo, a imagem corporal como elemento participante da estruturação da identidade do jovem, assim como pondera Pereira (2005). Contudo, outros fatores são relevantes quando se fala de amizade nessa instituição, como se verifica no Quadro 8.

Quadro 8: Motivos que levam a não aceitação na escola

Alunas	Respostas
A6	O estilo de música diferente
A10	O estilo.

A2	O jeito da pessoa se vestir.
A8	As coisas que ela faz. Entendeu?
A4	Não sei. Porque tenho amigos de todo jeito, gay, do rock, do funk, do pagode. Uns mais tímidos, uns mais simpáticos, cada um do seu jeito, mas sempre meus amigos.
A11	Veja aqui. Ela é mais extrovertida, já ela não. Aquela eu não sei, porque as vezes é tímida e as vezes não.

Fonte: Dados coletados e transcritos pela autora.

Conforme se lê no Quadro 8, as alunas informam que a personalidade e o modo como se apresentam na escola são necessários à aceitação em um grupo social a que pertencem ou desejam pertencer, o que leva a crer, como afirma Coslin (2009), que a imagem corporal que esse sujeito tem de si equivale, possivelmente, à sua própria representação.

5.4.5 Percepção da própria imagem

Quanto à percepção da própria imagem, as alunas, no debate, tiveram opiniões diversas, como é possível verificar no Quadro 9

Quadro 9: Percepção da própria imagem

Alunas	Respostas
A4	Estou satisfeita.
A1	É, mas tento mudar, mas não por causa de ninguém, mas pela minha autoestima.
A9	Todos se sentem mal. Porque se uma pessoa é magra todo mundo fica falando: Ah! Ela é muito magra. Se a pessoa é mais gorda falam: Ah! Ela é muito gorda. E você não sabe o que fazer.
A3	Isso é verdade. Todo mundo fala olha como ela é magrela! Ou olha como ela é gorda!
A7	Eu sou magra e quero engordar, já ela é gorda e quer emagrecer. Eu não ligo de ser magra, mas tipo, todo mundo fala tanto que você começa achar que está errada, e que o certo seria ser mais gordinha.
A11	A pessoa acaba achando defeito.
A10	A pessoa acaba se analisando. E fica até com depressão e nem pode se olhar no espelho.
A8	Na escola tem muito julgamento. Do seu corpo então...
A2	É verdade. Isso é o que mais tem na escola.
A5	Eu acho que no antes do ensino médio é pior.

A1	Eu acho que é igual, mas aqui é mais escondido. Aqui falam mal de você pelas costas.
A6	Não. Eu não estou nem aí.
A10	Claro que incomoda! Incomodar todo mundo se incomoda. Incomoda sempre, por mais que se fale que não, mas lá no fundo incomoda.
A3	Acabamos aceitando porque não tem jeito mesmo.
	A gente tem que aprender a conviver com isso.
A6	No grupo de amigos é mais tranquilo. A gente acha que as pessoas da nossa amizade nos aceitam.
A4	A amizade é muito legal.
A1	Você não fica sozinha.
A10	É com os amigos que podemos contar sempre. Tipo contar o que aconteceu em casa, e outras coisas.
A8	A escola é o lugar para se fazer amizade.
A2	Na verdade. O lugar que a gente tem para fazer amizade é na escola, porque é aqui que a gente vê a pessoas todo dia.
A10	Mas depois essas amizades se desfazem.
A1	No ano passado todo mundo tinha amizade, mas nesse ano perdeu-se.

Fonte: Dados coletados e transcritos pela autora.

Nesse tópico do debate, verificou-se que os sujeitos do estudo divergem em alguns aspectos, como se pode notar na fala da Aluna (A4) que afirma estar satisfeita com sua própria imagem corporal. Outra aluna declara, também, estar satisfeita, no entanto relata que “[...] tento mudar, mas não por causa de ninguém, mas pela minha autoestima”(A1). A partir dessa declaração realizada pela aluna A1, nesse tópico do estudo, são tecidos vários comentários negativos sobre a própria imagem. Evidencia-se, na fala dos sujeitos, que as alunas na escola sofrem com a pressão exercida no que tange aos estereótipos de corpo. Papalia e Olds (2000) confirmam essa tendência ao informarem que as adolescentes estão muito susceptíveis ao descontentamento com o corpo e isso ocorre, segundo os autores, por causa da ênfase que é atribuída aos aspectos físicos femininos necessários à apresentação social. Embora tenham deixado claro, em outros momentos, que outros fatores, além da imagem corporal, também influenciam nas relações em ambiente escolar.

Torna-se interessante destacar que o assunto discutido, nesse tópico, durante o debate era a percepção da imagem corporal, mas, no entanto, mais uma vez os sujeitos da pesquisa levantaram o tema “amizade”, o que demonstra, provavelmente, o valor das

relações sociais para estas jovens. E ainda, reafirmam que a escola é um espaço de encontros, onde são tecidas muitas relações sociais, nessa fase da vida, conforme indicam Charlot (2001) e Caieirão (2008).

Com a encenação teatral e com o grupo de discussão, foi possível aprofundar essa questão das relações sociais, sobretudo, na escola, em que as alunas descrevem a escola como ambiente propício à formação de amigos. Segundo elas, essas relações de amizade permitem-lhes liberdade de expressão quanto aos seus modos de ser e de se comportar. No entanto, relatam que, para que essas amizades sejam estabelecidas, é necessário apresentar uma série de qualificações quanto à aparência física e elementos corporais que as tornem interessantes e condizentes ao grupo, mas percebe-se, no instrumento, que as amizades se perdem com o encerrar do ano letivo, o que implica dizer que o ciclo de formação de amizade na escola repete-se todos os anos.

Após a análise dos temas discutidos no debate, verificou-se que alguns temas relativos à imagem corporal, enquanto elemento de interação social, repetiram-se de modo significativo nas manifestações dos participantes. Sendo esses temas expressos tanto na forma verbal, como também na forma não verbal, ou seja, na atividade teatral. A necessidade de aceitação e as formas de apresentação social com relação à aparência física são exemplos dessas manifestações. Com isso, percebe-se que o último instrumento reforça a ALP, no sentido de demonstrar a importância atribuída pelos jovens à amizade com seus pares na escola, como também ressalta um ponto chave visto nas questões metafóricas que diz respeito às formas de apresentação social do corpo.

A análise dos três instrumentos (ALP, questões metafóricas, e encenação teatral/grupo de discussão) oportunizou a realização da triangulação dos resultados obtidos, o que tornou possível enxergar os dados coletados de maneira acurada. Isso permitiu desenvolver o cruzamento dos resultados encontrados, nos quais as representações sociais de adolescência, imagem corporal e relações sociais desses sujeitos demonstram uma estreita relação entre si que, por vezes, é difícil distinguir.

As representações sociais, geradas com os procedimentos metodológicos, indicam que as relações interpessoais entre alunos que acontecem na instituição escolar são marcadas pelas características inerentes do “ser adolescente”. Mostram a imagem corporal e a pertença social como elementos fundamentais na constituição da identidade desses

sujeitos. Cabe ressaltar que essas representações se entrecruzam de forma significativa no estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa, foi possível levantar questões e buscar explicações a respeito de assuntos que me inquietam e despertam curiosidade desde o início da minha trajetória acadêmica e profissional. No caminhar do estudo, foi possível desenvolver um levantamento teórico e empírico acerca do foco central da investigação que tem como objetivo principal identificar as representações sociais de adolescentes estudantes sobre a adolescência, sobre o papel do corpo nas relações sociais em âmbito escolar, com o intuito de apoiar a reflexão sobre como essas representações podem interferir no envolvimento das estudantes com as demais culturas escolares.

Para isso, o diálogo com os estudiosos do campo da cultura escolar tornou-se especial no decorrer da pesquisa, pois autores como Viñao Frago (1996), Chervel (1990), Julia (2001), e Forquin (1993) retratam por meio da cultura escolar o universo que existe além dos conteúdos e disciplinas escolares. Desse modo, a cultura escolar foi tomada como cenário para o entendimento de hábitos, comportamentos e valores dos alunos presentes no cotidiano dessa instituição. Ainda no espaço da cultura escolar, foi possível tecer uma relação mais profunda sobre componentes dessa cultura, ressaltando, especialmente, as relações sociais. Para o aprofundamento no assunto buscou-se em autores como Vincent, Lahire e Thin (2001), Viñao Frago (1998) e Candau (2010) o subsídio necessário para o entendimento das relações estabelecidas entre as representações sociais encontradas no curso da investigação (sobre a adolescência, o corpo e as relações sociais) e as subculturas que permeiam a cultura escolar. Fiando, muitas vezes, o lado empírico e conceitual da pesquisa na interlocução realizada por Pérez Gómez (2001), quando o autor trata das culturas sociais e experienciais que coexistem na escola.

Nesse percurso, trilhado sob a luz da cultura escolar, buscou-se compreender a visão de um grupo de estudantes do ensino médio sobre o que elas representam acerca da adolescência, quais as representações de corpo e imagem corporal que surgem nas interações sociais vividas no cotidiano escolar e sobre a visão delas acerca da articulação entre a imagem corporal e o convívio com colegas na escola. Para fundamentar teoricamente as representações, buscou-se o aporte em um ramo da Psicologia Social, a Teoria das Representações Sociais. A teoria permite que seja realizada uma análise do

senso comum que permeia o grupo de alunas investigadas, permitindo desvelar as opiniões, crenças e idéias que, neste estudo, referem-se a adolescência, corpo e relações sociais. Perceber como esses sujeitos representam seu próprio universo adolescente, seu corpo e imagem e seus relacionamentos viabiliza entender o campo de informações, o campo de imagens e as atitudes que alicerçam essas representações sociais, que são produzidas e reproduzidas por esse grupo de sujeitos. Acredita-se que essas representações estejam na base dos comportamentos, hábitos e valores apontados ou passíveis de identificação na cultura dessas adolescentes.

Para os sujeitos da pesquisa, a “adolescência” é representada como uma fase da vida marcada pela impulsividade e como momento de diversão e alegria. Contudo, vê-se também que, nesse momento, a responsabilidade é algo importante, na medida em que eles devem se preparar para a vida adulta. Essas representações, provavelmente, são ancoradas na noção de juventude que tem sido perpetuada ao longo do tempo, em que o jovem é definido como um ser que pode ser retratado sob duas concepções, ou seja, como intenso e ou como alguém a ser preparado para a vida adulta. No estudo, as jovens concederam à escola esse processo de preparação para o ingresso na vida adulta. Atribuíram a essa instituição um sentido de terminalidade, ou seja, encerramento do ciclo básico da educação, ou mesmo fim dos estudos. Ou, apontaram a escola de ensino médio como meio de acesso à educação superior e conseqüentemente à escolha de uma profissão.

No estudo, foi possível observar como representações sociais de corpo configuram-se como elemento importante na formação de uma identidade pessoal e social para as adolescentes. De acordo com as alunas investigadas, existe um padrão corporal aceito e desejado, esse modelo “ideal” de corpo é traduzido por elas por meio de aspectos físicos em que a beleza é destacada. Contudo, percebe-se que apesar de existir um padrão corporal a ser seguido, elas mostram a necessidade de se diferenciar, quer seja em relação aos amigos ou em relação aos outros grupos que habitam a escola. As representações sociais de corpo que emergiram nos instrumentos de pesquisa revelaram que essas representações estão, possivelmente, ancoradas na concepção de beleza feminina que tem sido desenvolvida historicamente e que faz alusão a um ideal de corpo feminino. Contudo, percebe-se que existe uma outra representação de corpo que emerge cotidianamente via divulgação dos meios de comunicação que apresentam um tipo de corpo praticamente impossível de ser alcançado.

As “relações sociais” foram representadas por esses sujeitos como algo desejado, que pode ser retratado como símbolo de diversão e fruto da amizade, com destaque para a união e o companheirismo que, por diversas vezes no estudo, traduziram os aspectos positivos imbricados nos relacionamentos que acontecem na escola. Porém, os relacionamentos sociais na escola também foram lembrados de forma negativa, ao serem retratados como difíceis de serem estabelecidos, tais restrições foram expressas, algumas vezes, pelas ideias que cercam as palavras falsidade, intrigas e preconceito. Os dois lados da moeda, o lado positivo e o negativo das relações sociais na escola ficaram expostos nos três instrumentos de pesquisa utilizados no estudo, mas os aspectos positivos se sobressaem frente aos negativos. Por isso, acredita-se que, para essas adolescentes, as relações sociais estejam ancoradas em características culturais semelhantes e compartilhadas por essas jovens, mas que são fortemente marcadas pela velocidade das informações que a todo momento indica qual seria a “melhor maneira de ser” e com que imagem devem se apresentar socialmente para serem aceitas pelo grupo de amigos.

As três temáticas abordadas no estudo entrelaçam-se a todo momento, isso gera mútua influência nas noções que delineiam a adolescência, o corpo e as relações sociais que tomam forma na escola. Percebe-se, ainda, que o corpo na adolescência é uma dos elementos essenciais nos relacionamentos sociais que se estabelecem na escola e que o corpo e as relações entre os amigos são, para as estudantes pesquisadas, muito relevante em suas vidas.

Embora não fosse esse o objetivo de pesquisa, os sujeitos não mencionaram a escola ao se referirem ao corpo, mesmo ele se apresentando como elemento fundamental na vida e nas interações sociais em âmbito escolar. A ausência da escola nas respostas dos sujeitos sobre a temática corpo leva a crer que existe um distanciamento entre algumas das necessidades e expectativas desses adolescentes e o que a escola propõe-se a realizar. O fato de não aparecer qualquer relação entre um tema valorizado pelas adolescentes e a escola corrobora a ruptura exposta por Candau (2010). Ressalta-se que, embora não fosse o objetivo do estudo compreender o distanciamento existente entre a cultura escolar e a cultura da escola (FORQUIN, 1993) ou entre as culturas coexistentes na escola (PÉREZ GÓMEZ, 2001) este é um tema que merece aprofundamento em outras investigações.

A pesquisa apresentou um panorama da importância que essas representações possuem na vida das adolescentes no contexto escolar, o que demonstra a necessidade

desses assuntos serem amplamente discutidos na escola, dado que constituem questões de fundamental importância na formação geral dos estudantes como se percebe na presente pesquisa e alertou Senos (1997) ao afirmar que as relações sociais influenciam diretamente no desempenho acadêmico dos jovens. Aprofundar as questões relacionadas às subculturas escolares ou às culturas escolares pode proporcionar um entendimento mais consistente e integrado sobre o lugar da educação escolar em nossa sociedade.

Repensar as práticas escolares e não centrá-las, especificamente, na cultura acadêmica mais formal, pode contribuir para a formação do aluno capaz de refletir sobre as informações, conhecimentos e valores que recebe na escola e fora dela. Conhecer a cultura discente pode ajudar, nesse caminho, pois ao compreender essa cultura pode-se perceber melhor os anseios e necessidades desses jovens. Nesse sentido, esta pesquisa permite realizar o mesmo questionamento de Carrano (2011):

A racionalidade de nossas pedagogias quer nos fazer crer que a aprendizagem se restringe apenas a saberes situados fora do nosso corpo. Deveria haver hierarquia de importância entre aquilo que o aluno sabe sobre os conhecimentos científicos e aquilo que ele sabe, sente e representa sobre si mesmo? (p. 204).

Investigar assuntos relevantes ao adolescente pode interferir favoravelmente no cotidiano da escola. Tal atitude é fundamental para tentar suavizar a ruptura existente entre a escola e a juventude. Por isso, concorda-se com Candau (2010) quando aponta a necessidade de:

Penetrar nesta rede de relações entre a cultura escolar, cultura da escola, culturas sociais de referência, seus pontos de encontro, ruptura e conflito é fundamental para promover um processo educativo entendido como prática social em que estão presentes as tensões inerentes a uma sociedade como a nossa que vive processos de profunda transformação. É a própria concepção da escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em questão. Torna-se imprescindível hoje incorporar as questões relativas à “desnaturalização” da cultura escolar e da cultura da escola na reflexão pedagógica e na prática diária das nossas escolas (p. 68).

Sabe-se que preencher as lacunas entre essas culturas, de modo a contemplar os interesses e necessidades dos estudantes, não é simples. Porém, com este estudo, espera-se contribuir para o reconhecimento dos anseios dessa população, no sentido de valorizar a relação existente entre a educação e cultura, para que floresçam, na instituição escolar,

modos concretos de lidar com aspectos inerentes à vida na adolescência e que podem interferir na formação geral dos alunos.

Chega-se ao fim desta dissertação com possibilidades de avançar sobre as questões discutidas no decorrer do estudo. Fica a convicção de que outras perguntas e respostas sobre a temática podem ser feitas, mas acredita-se que a reflexão desenvolvida apresenta reforço ao entendimento a respeito das culturas escolares presentes na escola de ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. F. B; MARTINS, M. A. R.; SILVA, A. F. L. Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia do Parfor. *Educação e Linguagem*, São Paulo, SP, v 15, n 25, p. 83-103, jan-jul. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/EL/article/view/3348/3069> . Acesso em: 15 dez. 2012.
- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. *Adolescência normal: um enfoque psicanalítico*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- ABRIC, J. C. *A organização das representações sociais: sistema central e sistema periférico*. Trad. Angela M. O de Almeida, com a colaboração de Adriana Gionani e Diana Lúcia Moura Pinho. Do original: J. C. Abric. *L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique*. In: C. H. Guimelli. *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994.
- _____. La creatividad de los grupos. In: Moscovici, S. *Influencia y cambio de actitudes Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985. p. 237- 260.
- AFONSO, J. A; LEAL, I. Masculino e feminino – um estudo das representações do género. In.: *II Congresso Luso-Brasileiro de Psicanálise*. Salvador, BR, 2007. Disponível em: http://febrapsi.org.br/publicacoes/artigos/2007_luso_joseabreu.doc >. Acesso em 18 mar. 2012.
- AGRICOLA, N. P. A.; MARIANO, A. M. M. A estética do corpo em tempos de mercadorização das formas físicas. *Revista Estudos*, Goiânia, GO, v. 36, n. 9/10, p. 1045-1059, Set./Out. 2009. Disponível em: <http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/1173/816> . Acesso em: 20 ago. 2011.
- ALFERES, V. R. (1987). O corpo: regularidades discursivas, representações e patologias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 23, p. 211-219.
- ANDRADE, M. R. M. *A Cultura do Corpo Ideal: Prevalência de Insatisfação Corporal entre Adolescentes*. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Viçosa, 2009.
- APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, M. W; GASKELL, G. Introdução. In.: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: uma manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BELLONI, M. L. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629> . Acesso em: 11 set. 2012.

BETTI, M. Corpo, cultura, mídias e educação física: novas relações no mundo contemporâneo. *Revista Digital*, Buenos Aires, v. 10, n. 79, Dic. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd79/corpo.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

BLOS, P. *Adolescência: uma interpretação psicanalítica*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto. 1994.

BRASIL. *Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (Bases Legais)*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. (Col. Saraiva de Legislação).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar*. Sinopse Estatística. Brasília: Inep, 2010b.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Contagem Populacional*. Brasília: Ibge, 2010a. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/d...>>. Acesso em: jan. 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica*. 2011. Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2012.

CAIERÃO, I. S. *Jovens e escola: trajetórias, sentidos e significados: um estudo em escolas públicas de Ensino Médio*. 2008. 355 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2008.

CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L.; PASINATO, M. T.; KANSO, S. *Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros*. Rio de Janeiro: Ipea, 2004. p. 1-29.

CAMPAGNA, V. N. *A identidade feminina no início da adolescência*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CAMPAGNA, V. N.; SOUZA, A. S. L. Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina. *Boletim de psicologia*, São Paulo, v. 56, n. 124, p. 9-35, Jun. 2006. Disponível em: <http://pepsic.homolog.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S000659432006000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2011.

CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, F. M; CANDAU, V, M (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 13-37.

CARRANO, P. Identidades culturais e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, F. M; CANDAU, V, M(Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 182- 211.

CARVALHO, M. P. Gênero na sala de aula: discurso, a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, F. M; CANDAU, V, M(Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 90-124.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHAUÍ, M. Cultura política e política cultural. São Paulo: Estudos Avançados, 1995. p. 71-84.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177- 229. 1990.

CONTI, M. A. Os aspectos que compõem o conceito de imagem corporal pela ótica do adolescente. *Rev. bras. crescimento desenvolv. hum.*, São Paulo, v. 18, n. 3, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822008000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 nov. 2011.

COSLIN, P. G. *Psicologia do Adolescente*. Editora: Jean Piaget, 2009.

CUCHE, D. *O Conceito de Cultura nas Ciências Sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, M. V. Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 25, Abril. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1413-24782004000100011&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 11 mar. 2012.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.* Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2011.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOISE, W; MOSCOVICI, S. Las decisiones en grupo. In: Moscovici, S. *Influencia y cambio de actitudes individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985. p. 261- 278.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, Ago. 2009. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 dez. 2012.

DUVEEN, G. Introdução. In.: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 7-28.

EINSTEIN, A. Introdução. In.: PATRICK, G. T. W; CHAPMAN, F. M. *Introduction to philosophy*. Boston: Houghton Mifflin, 1935.

ERICKSSON, E. *Infância e Sociedade*. Tradução de Gildásio Amado. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

FERREIRA, T. H. S.; FARIAS, M. A.; SILVARES, E. M. Adolescência através dos séculos. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr/jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 fev. 2012.

FIGUEIRA, M. L. M. A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (ORG.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 124-135.

FISCHER, Rosa. Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, Jan./Jun. 2002.

FORQUIN, J. C. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAVE, R. Introdução. In.: KELEMAN, S. *Realidade somática: experiência corporal e verdade emocional*. São Paulo: Summus Editorial, 1993. p. 7-10.

FREUD, A. *O ego e os mecanismos de defesa*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

FROIS, E.; MOREIRA, J.; STENGEL, M. Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão. *Psicologia em estudo*, Maringá, v.16, n.1, Mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722011000100009&lng=&nrm=iso> . Acesso em: 15 jul. 2011.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Renda e bem estar: Qual a faixa de renda familiar das classes?* São Paulo: FGV, 2011.

GALLAHUE, D. *Educação física desenvolvimentista para todas as crianças*. Trad. Samantha Prado Stamatiu, Adriana Elisa Inácio. Do original: D. L. GALLAHUE. *Developmental physical education for all children*, 2008.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. IN.: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: uma manual prático*. Trad. GUARESCH, P. A. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (ORG.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOLDENBERG, M.; et al. *Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, G. R.; CARAMASCHI, S. Valorização de Beleza e Inteligência por Adolescentes e Diferentes Classes Sociais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 12, n. 2, p. 295-303, Maio/Ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v12n2/v12n2a10.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2012.

GROSSMAN, E. A adolescência através dos tempos. *Adolescencia Latino americana*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 68-74, Jul/Set. 1998. Disponível em: <http://aladolec.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71301998000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2012.

HALL, G. S. *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and educations (Vol I e II)*. New York: D. Appleton, 1925.

JODELET, D. (org.) *Representações Sociais: Um domínio em Expansão*. In: *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, nº 1, p. 9 - 43, Jan./Jun. 2001.

KELEMAN, S. *Realidade somática.: experiência corporal e verdade emocional*. São Paulo: Summus, 1993.

KIRCHLER, E.; PALMONARY, A.; POMBENI, M. L. Developmental tasks and adolescents' relationships with their peers and their family. In: JACKSON, Sandy; RODRIGUEZ-TOMÉ, Hector (orgs.) *Adolescence and its social words*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd, 1993.

KROGER, J. *Identity in adolescence: the balance between the self and the other*. East Sussex: Routledge, 2004.

LE BRETON, D. *A sociologia do corpo*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2007.

LEACH, J. Análise retórica. In.: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Ed). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: uma manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. *Pesquisa de representação social: um enfoque quali quantitativo: a metodologia do discurso do sujeito coletivo*. Brasília: Líber Livros, 2010.

LEVISKY, D. L. *Um monge no divã: a trajetória de um adolescer na idade média central*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

LIMA, D. M.; FREITAS, M. L. Q. As juventudes na educação de jovens e adultos: a ótica dos próprios jovens. In: *Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Laranjeiras, SE. UFS. 2010.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E .D .A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZURIAGA, L. *História da educação e da pedagogia*. Buenos Aires: Losada, 1955.

MAAKAROUM, M. *Adolescência: uma reedição da infância*. São Paulo: Mímeo, 2000.

MARTÍNEZ, S. A. A cultura jovem na ótica dos (as) professores (as) de uma escola de ensino médio. In: Candau, V. M. *Reinventar a escola*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-101.

MARTINS, P; et al. O. O Ter e o Ser: Representações Sociais da Adolescência entre Adolescentes de Inserção Urbana e Rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, [S.l.], n. 16, v. 3, p. 555-568. 2003.

MATHEUS, T. C. *Adolescência: história e política na psicanálise*. São Paulo: Casa do psicólogo,

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em: 19 set. 2012.

MAZZOTTI, T. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. In: *Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Teoria e aplicações*. Natal, RN, 1998.

_____. Núcleo figurativo: themata ou metáforas? In: *6 th Conference of social Representation*. Sterling, UK, 2002.

MCROBBIE, A. Settling accounts with subcultures. *Screen Education*, [S.l.], p. 34-39. 1980.

MEDINA, J. P.S. *O Brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1990.

MORENO, J.L. *Psicodrama*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Puf, 1976.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. On social representations. In: FORGAS J. P. *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. London: Academic Press, 1981, p. 181-209.

_____. *A Influencia y cambio de actitudes individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985.

- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167>>. Acesso em: 30 out. 2011.
- NOVAES, J. V. *Com que corpo eu vou?* Sociabilidade e uso do corpo nas mulheres das camadas altas e populares. Rio de Janeiro: PUCRJ: 2010.
- OLIVEIRA, M. C. S. L. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a21.pdf>> . Acesso em: 06 nov. 2011.
- OLIVEIRA, R. C. *Na “periferia” da quadra*. Educação Física, cultura e sociabilidade na escola. 2010. 188f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. 2010.
- OUTEIRAL, J. *Adolescer*. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PEREIRA, A. C. A. *O adolescente em Desenvolvimento*. São Paulo: Harbra, 2005.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIMENTA, S. G. *Questões sobre a organização do trabalho na escola*. São Paulo: FDE, 1993. p. 78-83.
- POL, N.; HLOUSKOVÁ, Z. Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, Portugal, n. 10, p. 63-79. Set. 2007.
- QUINTANA, M. *Apontamentos de história sobrenatural*. São Paulo: Globo, 2005.
- RANGEL, L. H. Da infância ao amadurecimento: uma reflexão sobre rituais de iniciação. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, [S.l.], 1999. p. 147 – 152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v3n5/19.pdf>> . Acesso em: 19 jan. 2012.
- RICO, A. C. Modelos pedagógicos, códigos curriculares e sociedade. MIGUEL, M. E. B.; CORRÊA, R. L. T (ORGS.). *A educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ROSA, M. G. *A História da Educação Através dos Textos*. São Paulo: Cultrix, 1974.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998.

_____. Representações sociais: o conceito e o estado da teoria. In: SPINK, M. J.(ORG.). *O Conhecimento no Cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004. 19-45.

SALLES, L. M. F. *Adolescência, Escola e Cotidiano: Contradições entre o genérico e o particular*. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

SENOS, J. Identidade social, auto-estima e resultados escolares. *Análise Psicológica*. [S. l.] vol.15, n.1, p.123-137. mar. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v15n1/v15n1a10.pdf>> . Acesso em: 28 out. 2012.

SIQUEIRA, D. C. O.; FARIA, A. A. Corpo, saúde e beleza: representações sociais nas revistas. *Comunicação, mídia e consumo*, São Paulo.v. 9, n.4, p. 171 – 188, mar. 2007. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/95/96> . Acesso em: 30 mar. 2012.

SPINK, M. J. (ORG.). *O conhecimento no cotidiano: As Representações Sociais na perspectiva da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

TAJFEL, H. *Grupos humanos e categorias sociais II*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

TAP, P. *A sociedade pigmalião: integração social e realização da pessoa*. Lisboa: Piaget, 1996.

TEIS, D. T.; TEIS M. A. A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa *Revistas de Recensões de Comunicação e Cultura*. [S.l.], 2006. Disponível em: <[http:// bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf](http://bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf)> . Acesso em 30. Jan. 2012.

TIBA, I. *Puberdade e adolescência: desenvolvimento biopsicossocial*. São Paulo: Agora, 1986.

TUBERT, S. *A morte e o imaginário na adolescência*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

VALA, J. Representações sociais e percepções intergrupais. *Análise social*, [S.l.], p.7-29,1997.

VERGES, P. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45 (405), p. 203-209, 1992.

VIÑAO FRAGO, A. História de la educación e história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, [S.l.], n. 0, p. 63-82, set/dez. 1995.

_____. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: *La construcción de una nueva cultura en los centros educativos*, Murcia, VIII estatales del Forum Europeo de administradores de la Educación. 1996.

_____. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: *III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, 3, Valladolid. Anais...Valladolid: Universidade Valladolid, 1998. p. 167-183.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 33, p. 7 - 47, jun. 2001.

ZANOTTI, S. V. *Os jovens e o agir: respostas ao mal-estar*. 2006. 170f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A - Memorial

Memorial

Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores (CORA CORALINA).

Minha trajetória acadêmica teve início em março de 2001, quando ingressei no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN, concluindo o curso de graduação em março de 2005. No tempo em que estive na graduação vivenciei algumas experiências como professora estagiária, participando de três importantes projetos de extensão da UERN. Estes projetos tinham como objetivo desenvolver ações contínuas de caráter educativo, social, cultural e científico com os jovens e adultos.

Do terceiro ao quarto período da graduação, tive a oportunidade de participar como monitora estagiária de dança do Projeto RECRIAR. Este projeto atendia crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. Esta foi a minha primeira experiência como professora para jovens. A partir desse momento começo a levantar questões sobre o papel do corpo nas interações humanas. Esse questionamento teve origem na observação de como o corpo para os jovens possuía características de um objeto frágil, delicado e ao mesmo tempo forte e rígido. O corpo expressava as relações sociais entre os sujeitos que compunham o grupo, demonstrando, sobretudo, as relações de poder e de dominação entre eles. Características como tamanho e força física eram elementos de diferenciação e categorização.

Do quinto período até o final da graduação, integrei a equipe do “Projeto Mais Vida”. Este projeto atendia os funcionários da UERN e seus dependentes, ofertando diversas modalidades esportivas. Neste projeto meu estágio aconteceu nas modalidades de natação, hidroginástica e ginástica de academia.

Paralelamente ao período da graduação participei como bailarina de outro projeto de extensão da universidade. A partir de março de 2001 passei a integrar a Cia. de Dança da UERN permanecendo na mesma até o final de 2007. Nas aulas de dança e nos ensaios coreográficos que dão origem aos espetáculos, foi possível observar o quanto o corpo é

dotado de significados. Ou seja, o quanto o corpo e seus movimentos expressivos veiculam histórias de vida, experiências, emoções, costumes, etc.

Esta formação em dança influenciou as minhas escolhas profissionais mais tarde, pois trabalhei como professora de dança com um olhar para projetos sociais voltados para jovens em situação de risco. Desde a formação na graduação e sobretudo no início da carreira docente dediquei-me quase que integralmente a buscar compreender esse universo que é o corpo, sua simbologia e papel nas relações humanas e como o trabalho corporal pode ajudar na integração dos jovens na sociedade.

Os primeiros projetos com os quais eu me envolvi foram o projeto Educarte/FIA (Projeto Fundo para a Infância e Adolescência) mantido pela Petrobrás e o Peti (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) mantido pela parceria entre a prefeitura de Upanema e o Governo Federal. O projeto Educarte era voltado para adolescentes em situação de risco, enquanto que o Peti tinha como público alvo crianças e adolescentes de até 16 anos de idade em situação de trabalho. O Peti e Educarte promoviam, então, a erradicação do trabalho infantil, oportunizando o acesso à escola formal, saúde, alimentação, esporte, lazer, cultura e profissionalização, bem como a convivência familiar e comunitária.

Durante o tempo em que lecionei nestes projetos foi possível perceber que os jovens que deles participavam eram retraídos, tímidos e pouco se expressavam. A leitura que pude fazer de seus gestos e posturas foi a de que eles passaram por situações difíceis, sofridas e dolorosas de perdas e marginalização. Após um período de adaptação a essas novas instituições e desenvolvendo novas atividades artísticas, esportivas e escolares, esses jovens sentiam-se mais integrados ao grupo. Esta integração era percebida por meio do corpo, que passou a se expressar e a se movimentar com maior desenvoltura e expressividade. Nas aulas de dança, o uso de uma linguagem corporal mais espontânea e solta ficou mais evidente.

Entre março de 2006 e abril de 2007, desenvolvi com um grupo formado por professores de educação física um projeto de ginástica laboral na Petrobrás. Os participantes dos encontros eram adultos, trabalhadores diretos ou terceirizados. As sessões tinham como objetivo preparar o corpo para o dia de trabalho, sobretudo com o desenvolvimento de atividades em grupo. Neste programa, pode-se observar que as sessões, além de prevenir contra os problemas causados pelas lesões de esforço repetitivo e

demais distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho, promoviam a integração e socialização da equipe.

Incluo nesta mesma fase, agosto de 2006, o ingresso no curso de Especialização em Desenvolvimento Infantil, pelo Programa de Pós-Graduação (PROPEG) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Em fevereiro de 2008 conclui meus trabalhos com a apresentação do trabalho de conclusão de curso intitulada de “Análise do Índice de Massa Corporal e Estado Nutricional de Escolares do Sexo Masculino da E. E. Freitas Nobre, Mossoró-RN”. Este trabalho possuía uma abordagem quantitativa e estava inserido no tópico pertencente à área de conhecimento da saúde. No entanto, os resultados coletados da pesquisa mostraram que grande parte dos alunos foi enquadrada na faixa de sobrepeso. Isso despertou em mim alguns questionamentos acerca de como esse sobrepeso influenciava a vida social desses alunos.

Em abril de 2007 passei a ser funcionária pública na prefeitura de Ipanguaçu/RN, onde permaneci até julho de 2009. Nesta época, atuei como professora de educação física nas modalidades de atletismo, futebol de areia, futsal e dança em duas escolas de ensino fundamental II, ambas localizadas na zona rural. Essas localidades eram de difícil acesso, e as aulas de educação física aconteciam de maneira muito irregular e com muito a desejar, pois não havia o material necessário, como também não havia local adequado para as aulas. Entretanto, os alunos dessas escolas eram crianças muito ativas. Elas participavam de atividades cotidianas e informais como escalar árvores, nadar em lagoas ou no rio e andar a cavalo. Portanto, não estavam acostumadas a atividades físicas formais e sistematizadas e estranhavam as aulas de educação física. Participar das aulas de educação física para esses alunos não era algo natural e sim um desafio, uma novidade.

Em 2010 retomo as atividades acadêmicas participando como aluna especial do curso de mestrado em educação física na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Lá cursei a disciplina Atividade Física e Saúde. Essa disciplina possuía um viés centrado nas questões relacionadas à saúde, mas as questões educacionais e sociais mostraram-se fundamentais na busca da compreensão no que concerne a manter o corpo saudável. Com o transcorrer da disciplina compreendi que gostaria de estudar o corpo, no âmbito escolar.

Com esse intuito, ingressei em março de 2011 no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos-UNISANTOS. Minha intenção de pesquisa estava

focalizada nos processos de relações sociais e formação de grupos de adolescentes na escola, observando como a imagem corporal poderia influenciar esse processo de interação.

Apêndice B – Tabela de produções científicas pesquisado no banco de teses CAPES

Tabela 8: Número de teses e dissertações encontrados com o tema

DESCRITORES											
Adolescente			Adolescente/ Socialização			Adolescente/ Imagem Corporal			Adolescente/ Socialização/ Imagem corporal		
Nível de Ensino		A	Nível de Ensino		A	Nível de Ensino		A	Nível de Ensino		A
M	D	O	M	D	O	M	D	O	M	D	O
541	141	2006	10	5	2006	10	2	2006	0	0	2006
621	150	2007	11	7	2007	8	2	2007	0	0	2007
668	156	2008	27	1	2008	11	1	2008	0	0	2008
699	156	2009	19	10	2009	14	0	2009	0	0	2009
687	181	2010	22	12	2010	8	3	2010	0	0	2010
809	212	2011	23	5	2011	17	4	2011	1	0	2011
4025	996	Tota l	112	40	Total	68	12	Total	1	0	Total

Fonte: Banco de teses da CAPES⁵.⁵ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Apêndice C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Universidade Católica De Santos - Unisantos
Programa De Pós-Graduação *Stricto Sensu* Em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

(menores de 18 anos)

**ESTUDO: SOCIALIZAÇÃO E IMAGEM CORPORAL: A CULTURA ESCOLAR
DO ADOLESCENTE**

Sua filha está sendo convidada à participar do projeto de pesquisa “Socialização e imagem corporal: a cultura escolar do adolescente”. Este estudo busca compreender como as adolescentes se relacionam na escola. Para a pesquisa será utilizado um questionário com perguntas sobre a vida escolar e os relacionamentos com os colegas. Também participarão de uma encenação teatral sobre as relações de amizade na escola. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós.

A seguir mais informações a respeito da realização da pesquisa:

- I) A sua filha tem a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação;
 - II) A desistência não causará nenhum prejuízo à sua filha;
 - III) A sua filha poderá recusar-se a responder perguntas que ocasionem constrangimentos de qualquer natureza;
 - IV) Não há despesas pessoais para a sua filha em qualquer fase da pesquisa. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa;
 - V) A identidade da sua filha será mantida em sigilo;
 - VI) Caso desejar, poderá tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - VII) Caso tenham sido tiradas fotografias,
 - () concordo que sejam incluídas em publicações científicas, se necessário.
 - () não concordo que sejam incluídas em nenhum tipo de publicação ou apresentação.
-

Eu , RG ,
abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que minha filha
..... nascida em ____ / ____ / _____ , participe do
estudo “Socialização e imagem corporal: a cultura escolar do adolescente” e esclareço que
obtive todas informações necessárias.

Este termo de consentimento livre e esclarecido (Tcle) é composto de 2 vias. Uma via
ficará de posse da pesquisadora responsável da pesquisa, e a outra via ficará com o
responsável da adolescente. As duas vias devem ser assinadas pelo responsável da
pesquisa, e pelo responsável da menor.

Pesquisadora Responsável pelo Projeto:

Caso precise entrar em contato com a pesquisadora responsável, seu meu nome é: Juliana
Rocha Adelino Dias. Ela e a sua orientadora Prof^a Dra. Ariane Franco Lopes da Silva
poderão ser encontradas no seguinte endereço:

Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Campus D. David Picão (Rua Carvalho de Mendonça, 144, 2º andar - sala 205).

Telefones: (13) 3226-0502/03/04/05

E-mail: julianamouraadelino@gmail.com/ arianefls@yahoo.com.br

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos (COMET-
UNISANTOS)**

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, 300.

Telefone: (13) 3205-5555

E-mail: comet@unisantos.br

Santos, ____ de _____ de 2012.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice D- TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidada, como voluntária, a participar da pesquisa “Socialização e Imagem Corporal: A Cultura Escolar do Adolescente”. Neste estudo pretendemos compreender como as adolescentes se relacionam na escola. Para este estudo será utilizado um questionário com perguntas sobre a sua vida escolar e seus relacionamentos com os colegas. Você também poderá participar de uma encenação teatral sobre as relações de amizade na escola, esta encenação será filmada. Porém, as imagens obtidas na encenação teatral não serão divulgadas, e seu conteúdo será transcrito e analisado de maneira a preservar a identidade de todas as participantes. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecida em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. A sua identidade será mantida em sigilo, você não será identificada em nenhuma publicação. Este estudo não apresenta risco, isto é, durante o estudo serão solicitadas informações de atividades rotineiras realizadas na escola. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizado o estudo. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portadora do documento de Identidade _____, fui informada dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos (COMET-UNISANTOS)

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, 300.

Telefone: (13) 3205-5555

E-MAIL: comet@unisantos.br .

PESQUISADORA RESPONSÁVEL PELO PROJETO:

CASO PRECISE ENTRAR EM CONTATO COM A PESQUISADORA RESPONSÁVEL, SEU NOME É: JULIANA ROCHA ADELINO DIAS. ELA E A SUA ORIENTADORA PROFª DRA. ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA PODERÃO SER ENCONTRADAS NO SEGUINTE ENDEREÇO:

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS (UNISANTOS)

CAMPUS D. DAVID PICÃO (RUA CARVALHO DE MENDONÇA, 144, 2º ANDAR - SALA 205).

TELEFONES: (13) 3226-0502/03/04/05

E-MAIL: julianamouraadelino@gmail.com/arianefls@yahoo.com .

Santos, ____ de _____ de 2012.

Assinatura da menor

Assinatura da pesquisadora

Apêndice E- Questionário de acesso ao perfil dos respondentes.

Escola Estadual Primo Ferreira. Série:_____ Turma:_____

Data de Nascimento:____/____/_____.

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____ Horário: ____:____

Cidade de nascimento:_____.

Cidade onde mora:_____.

1) Escolaridade da Mãe:

Não Estudou ()

Fundamental () completo () incompleto

Médio () completo () incompleto

Superior () completo () incompleto

Pós - graduação () completo () incompleto

2) Escolaridade do Pai:

Não Estudou ()

Fundamental () completo () incompleto

Médio () completo () incompleto

Superior () completo () incompleto

Pós – graduação () completo () incompleto

3) Renda Familiar:

Até 01 salário mínimo ()

De 01 a 3 salários mínimos ()

De 04 a 10 salários mínimos ()

De 10 a 20 salários mínimos ()

Acima de 20 salários mínimos ()

4) Quantas pessoas moram em sua casa:

Duas pessoas ()

Três pessoas ()

Quatro pessoas ()

Cinco pessoas ()

Seis pessoas ou mais ()

5) Com que você mora?

6) Qual meio de comunicação você prefere para se comunicar com seus amigos?

Internet () telefone () pessoalmente ()

Por quê? _____

7) Qual local você costuma freqüentar nos momentos de lazer?

Cinema () Teatro () Shopping () Praia () Igreja ()

Outros: _____

8) Qual é o seu programa de televisão favorito? Dê o nome.

9) Que tipos de sites você costuma acessar quando está na internet.

Relacionamento: Orkut() Facebook() Twitter () Pesquisa ()
Jogos ()

() Outros. Quais? _____

Você possui mais ou menos quantos amigos em sites de relacionamento? _____

Apêndice F - Teste de associação livre de palavras (ALP)

Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir “adolescente”.

() _____ () _____ () _____ () _____

Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir “amizade na escola”.

() _____ () _____ () _____ () _____

Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir “corpo e ter amigos”.

() _____ () _____ () _____ () _____

Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir “corpo na escola”.

() _____ () _____ () _____ () _____

Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir “ensino médio”.

() _____ () _____ () _____ () _____

Apêndice G - Questões metafóricas

Se seu corpo fosse um animal, que animal seria? Por quê?

Se seu corpo fosse um objeto, que objeto seria? Por quê?

Se seu corpo fosse uma cor, que cor seria? Por quê?

Apêndice H - Dinâmica de grupo baseada na técnica do psicodrama

* Descrição das cenas:

Cena 1:

Um grupo de 7 meninas deve se relacionar espontaneamente como se estivessem no intervalo.

Cena 2:

No segundo ato entra em cena uma menina que tentará fazer parte do grupo.

Cena 3:

O grupo a recebe bem.

Cena 4:

Posteriormente uma outra menina tentará fazer parte do grupo, mas o grupo não a aceita.

* Discussões possíveis no debate acerca da ação dramática:

- Por que vocês acham que a menina foi bem recebida?
- Por que vocês acham que a outra menina não foi bem recebida?
- Vocês acham que a menina mudou seu jeito de ser para ser aceita?
- O que vocês acham que facilita a entrada em um novo grupo de amigos na escola?
- Vocês acham que a aparência tem algo a ver com fazer amigos?
- Alguém aqui já precisou mudar alguma coisa na sua aparência para entrar em um grupo?
- É difícil ter um grupo de amigos na escola?

Apêndice I - ALP

Termo Indutor - Adolescente

Sujeitos	Ano	Turno	Evocacoes			
S1	1	2	Balada	Amizade	Namoro	Gastos
S2	1	2	Rebelde	Sinceridade	Espontaneidade	Loucura
S3	1	2	Balada	Diversao	Estudo	Viver
S4	1	2	Amizade	Amor	Parceria	Saudavel
S5	1	2	Amizade	Balada	Diversao	Futuro
S6	1	2	Juventude	Juizo	Diversao	Liberdade
S7	1	2	Diversao	Juventude	Atitude	Juizo
S8	1	2	Drama	Diversao	Alegria	Juventude
S9	1	2	Amizade	Namoro	Saudavel	Juizo
S10	1	2	Espinha	Rebelde	Namoro	Amizade
S11	1	2	Rebelde	Namoro	Amizade	Respeito
S12	1	2	Responsabilidade	Liberdade	Alegria	Amizade
S13	1	2	Confusao	Responsabilidade	Emocao	Irresponsabilidade
S14	1	2	Diversao	Prevencao	Saudavel	Educacao
S15	1	2	Loucura	Confusao	Carinho	Brigas
S16	1	2	Complicado	Rebelde	Diversao	Amizade
S17	1	2	Irresponsabilidade	Diversao	Estudo	Diversao
S18	1	2	Complicado	Diversao	Responsabilidade e	Diversao
S19	1	2	Confusao	Descoberta	Amizade	Diversao
S20	1	2	Rebelde	Aprendizagem	Estudo	Amizade
S21	1	2	Complicado	Personalidade	Popular	Amizade
S22	1	2	Complicado	Diversao	Novidade	Responsabilidade
S23	1	2	Amizade	Balada	Compras	Responsabilidade
S24	1	2	Novidade	Sentimento	Diversao	Brigas
S25	2	1	Diversao	Personalidade	Amizade	Conversa
S26	2	1	Diversao	Responsabilidade	Balada	Amizade
S27	2	1	Juventude	Erro	Loucura	Amizade
S28	2	1	Irresponsabilidade	Imaturidade	Estudante	Atitude
S29	2	1	Diversao	Estudante	Amizade	Musica
S30	2	1	Diversao	Responsabilidade	Amizade	Desenvolvimento
S31	2	1	Confusao	Juventude	Descoberta	Liberdade
S32	2	1	Diversao	Beber	Dancar	Balada
S33	2	1	Drama	Alegria	Medo	Musica
S34	2	1	Diversao	Viver	Intenso	Amizade
S35	2	1	Estilo	Privacidade	Rebelde	Descoberta
S36	2	1	Rebelde	Diversao	Amizade	Balada
S37	2	1	Teatro	Exercicio_fisico	Lazer	Estudo
S38	2	1	Paciencia	Estudo	Formatura	Balada
S39	2	1	Diversao	Dancar	Balada	Internet

S40	1	2	Diversao	Confusao	Balada	Descoberta
S41	2	3	Trabalho	Amor	Amizade	Responsabilidade
S42	2	3	Responsabilidade	Diversao	Estudo	Amor
S43	2	3	Estudo	Trabalho	Namoro	Responsabilidade
S44	2	3	Responsabilidade	Sonhos	Conquista	Controle
S45	2	3	Rebelde	Saudavel	Amizade	Diversao
S46	2	3	Liberdade	Descoberta	Coragem	Atitude
S47	2	3	Responsabilidade	Diversao	Amizade	Sorrisos
S48	3	3	Ingenuidade	Alegria	Balada	Amizade
S49	3	3	Diversao	Maturidade	Aprendizagem	Erro
S50	2	3	Legal	Juventude	Maturidade	Responsabilidade
S51	3	3	Estudo	Responsabilidade	Lazer	Amizade
S52	3	3	Responsabilidade	Estudo	Diversao	Maturidade
S53	2	3	Rebelde	Personalidade	Saudavel	Diversao
S54	2	3	Beleza	Responsabilidade	Tarefas	Trabalho
S55	2	3	Amor	Sorrisos	Lgrimas	Loucura
S56	2	3	Amor	Amizade	Carater	Carinho
S57	2	3	Juventude	Diversao	Escolha	Criatividade
S58	2	3	Beleza	Sorrisos	Alegria	Juventude
S59	2	3	Diversao	Sorrisos	Alegria	Juventude
S60	2	3	Musica	Amizade	Viver	Futuro
S61	3	3	Rebelde	Confusao	Chato	Drama
S62	3	3	Impulsivo	Rebelde	Alegria	Amizade
S63	2	2	Estudo	Trabalho	Balada	Amizade
S64	2	3	Rebelde	Personalidade	Balada	Beleza
S65	2	3	Rebelde	Atitude	Alegria	Impulsivo
S66	2	3	Diversao	Maturidade	Aprendizagem	Futuro

Termo Indutor: “Amizade na Escola”

Sujeitos	Ano	Turno	Evocacoes			
S1	1	2	Sinceridade	Amigos	Namorado	Despesas
S2	1	2	Nada	Falsidade	Competicao	Depressao
S3	1	2	Bonito	Higiene	Amizade	Confianca
S4	1	2	Legal	Diversao	Sentimento	Sorrir
S5	1	2	Interessante	Educacao	Sentimento	Amizade
S6	1	2	Paciencia	Bonito	Simples	Vaidade
S7	1	2	Vaidade	Simples	Cuidado	Higiene
S8	1	2	Facilidade	Convivencia	Paciencia	Companheirismo
S9	1	2	Legal	Higiene	Felicidade	Simpatia
S10	1	2	Bonito	Higiene	Companheirismo	Vaidade
S11	1	2	Bonito	Legal	Companheirismo	Elegante
S12	1	2	Bonito	Felicidade	Higiene	Fiel
S13	1	2	Preconceito	Bonito	Importante	Realidade
S14	1	2	Bonito	Arrumado	Fedido	Higiene
S15	1	2	Bonito	Arrumado	Respeito	Falsidade
S16	1	2	Popularidade	Falsidade	Bonito	Depressao
S17	1	2	Aparencia	Carater	Simpatia	Momento
S18	1	2	Aparencia	Carater	Momento	Simpatia
S19	1	2	Influencia	Estranho	Medo	Aceito
S20	1	2	Respeito	Preconceito	Momento	Imperfeito
S21	1	2	Preconceito	Falsidade	Bonito	Duvidas
S22	1	2	Marcas	Brigas	Beijos	Abracos
S23	1	2	Respeito	Felicidade	Diversao	Disciplina
S24	1	2	Confianca	Bonito	Respeito	Imperfeito
S25	2	1	Danca	Beber	Diversao	Comer
S26	2	1	Diversao	Chato	Carinho	Sentimento
S27	2	1	Diversao	Zueira	Padrao	Sociedade
S28	2	1	Amizade	Aceito	Depressao	Espontaneo
S29	2	1	Estilo	Musica	Estilo	Diversao
S30	2	1	Comer	Beber	Estilo	Andar
S31	2	1	Padrao	Zueira	Uniao	Sentimento
S32	2	1	Nada	Amizade	Comer	Sorrir
S33	2	1	Percepcao	Facilidade	Respeito	Juventude
S34	2	1	Padrao	Pensamento	Depressao	Estilo
S35	2	1	Vaidade	Peso	Julgamento	Simpatia
S36	2	1	Abraco	Sorrir	Padrao	Peso
S37	2	1	Sinceridade	Verdade	Preconceito	Peso
S38	2	1	Competicao	Peso	Sentimento	Timidez
S39	2	1	Falar	Abracos	Estilo	Comer
S40	1	2	Desajeitado	Estilo	Timidez	Sentimento

S41	2	3	Amizade	Sentimento	Atencao	Competicao
S42	2	3	Abraco	Carinho	Depressao	Ouvir
S43	2	3	Felicidade	Competicao	Atencao	Sentimento
S44	2	3	Zueira	Padrao	Estilo	Aparencia
S45	2	3	Bonito	Felicidade	Simpatia	Aceito
S46	2	3	Aparencia	Popularidade	Estilo	Simpatia
S47	2	3	Estilo	Arrumado	Personalidade	Popularidade
S48	3	3	Auto_estima	Estilo	Gesto	Estilo
S49	3	3	Verdadeiro	Falsidade	Companheirismo	Eterno
S50	3	3	Felicidade	Legal	Companheirismo	Agitado
S51	3	3	Aceito	Desencanado	Personalidade	Atitude
S52	3	3	Auto_estima	Bem_estar	Personalidade	Aceito
S53	2	3	Estilo	Estilo	Bonito	Legal
S54	2	3	Felicidade	Sentimento	Atencao	Padrao
S55	2	3	Verdadeiro	Padrao	Bonito	Legal
S56	2	3	Sorrir	Bonito	Legal	Aparencia
S57	2	3	Aparencia	Atitude	Aceito	Preconceito
S58	2	3	Bonito	Estilo	Sinceridade	Diversao
S59	2	3	Bonito	Felicidade	Sinceridade	Conversa
S60	2	3	Sentimento	Respeito	Estilo	Rebelde
S61	3	3	Padrao	Importante	Agitado	Estilo
S62	3	3	Peso	Bonito	Bonito	Meninos
S63	2	3	Felicidade	Sorrir	Simpatia	Respeito
S64	2	3	Forte	Bonito	Saudavel	Livre
S65	2	3	Zueira	Interacao	Agitado	Livre
S66	2	3	Estilo	Zueira	Aceito	Preconceito

Termo Indutor: “Amizade na Escola”

Sujeito	Ano	Turno	Evocacoes			
S1	1	2	Temporaria	Colorida	Ajuda	Zueira
S2	1	2	Verdadeira	Risada	Companheirismo	Lembranca
S3	1	2	Falsidade	Interesse	Preconceito	Alegria
S4	1	2	Conversas	Risada	Companheirismo	Chata
S5	1	2	Paciencia	Compreensao	Sentimento	Ajuda
S6	1	2	Besteira	Risada	Importancia	Companheirismo
S7	1	2	Lealdade	Sinceridade	Risada	Companheirismo
S8	1	2	Zueira	Socializacao	Uniao	Lembranca
S9	1	2	Zueira	Confianca	Companheirismo	Relax
S10	1	2	Trabalho	Grupos	Conversas	Intrigas
S11	1	2	Trabalho	Grupos	Conversas	Intrigas
S12	1	2	Felicidade	Companheirismo	Alegria	Fidelidade
S13	1	2	Vida	Solidao	Patricinhas	Excluidos
S14	1	2	Confianca	Socializacao	Amizade	Irmandade
S15	1	2	Alegria	Carinho	Confianca	Falsidade
S16	1	2	Eterna	Carinho	Companheirismo	Amizade
S17	1	2	Conversas	Besteira	Risada	Zueira
S18	1	2	Besteira	Conversas	Risada	Companheirismo
S19	1	2	Problema	Desconfianca	Influencia	Falsidade
S20	1	2	Companheirismo	Amor	Segredos	Lealdade
S21	1	2	Companheirismo	Verdadeira	Falsidade	Conhecimento
S22	1	2	Temporaria	Verdadeira	Falsidade	Companheirismo
S23	1	2	Ajuda	Passageira	Diversao	Colorido
S24	1	2	Segredos	Falsidade	Alegria	Passageira
S25	2	1	Companheirismo	Liberdade	Risada	Fofocas
S26	2	1	Alegria	Risada	Liberdade	Eterna
S27	2	1	Zueira	Fofoca	Falsidade	Inveja
S28	2	1	Amizade	Passageira	Eterna	Faculdade
S29	2	1	Verdadeira	Eterna	Faculdade	Lazer
S30	2	1	Diversao	Conversas	Companheirismo	Gentileza
S31	2	1	Eterna	Alegria	Falsidade	Intrigas
S32	2	1	Amor	Alegria	Eterna	Chata
S33	2	1	Risada	Conselho	Trabalho	Falsidade
S34	2	1	Estudo	Apoio	Confianca	Lealdade
S35	2	1	Verdadeira	Falsidade	Direfencas	Eterna
S36	2	1	Estudo	Risada	Trabalho	Felicidade
S37	2	1	Direfencas	Direfencas	Estilo	Verdadeira
S38	2	1	Falsidade	Zueira	Passageira	Conversas
S39	2	1	Carinho	Cumplicidade	Conversas	Amizade
S40	1	2	Socializacao	Companheirismo	Diversao	Fidelidade
S41	2	3	Cumplicidade	Sinceridade	Carinho	Amor
S42	2	3	Cumplicidade	Sinceridade	Loucuras	Carinho
S43	2	3	Intrigas	Cumplicidade	Confianca	Falsidade

S44	2	3	Conversas	Sinceridade	Diversao	Lazer
S45	2	3	Zueira	Companheirismo	Compatibilidade	Intrigas
S46	2	3	Falsidade	Companheirismo	Futilidade	Fofocas
S47	2	3	Futilidade	Falsidade	Companheirismo	Inveja
S48	3	3	Segredos	Risada	Loucura	Lembrancas
S49	3	3	Irmandade	Eterna	Eterna	Lembrancas
S50	2	3	Risada	Confianca	Conversas	Desabafo
S51	3	3	Companheirismo	Lealdade	Respeito	Saudavel
S52	3	3	Amizade	Respeito	Cumplicidade	Segredos
S53	2	3	Companheirismo	Uniao	Socializacao	Zueira
S54	2	3	Companheirismo	Amizade	Boa_companhia	Respeito
S55	2	3	Falsidade	Risada	Segredos	Diversao
S56	2	3	Loucuras	Falsidade	Lagrima	Verdadeira
S57	2	3	Conversas	Risada	Intrigas	Abracar
S58	2	3	Risada	Diversao	Conversas	Sinceridade
S59	2	3	Sinceridade	Risada	Conversas	Diversao
S60	2	3	Legal	Problema	Companheirismo	Passageira
S61	3	3	Amizade	Respeito	Diferencas	Companheirismo
S62	3	3	Companheirismo	Lealdade	Eterna	Intensa
S63	2	2	Falsidade	Falsidade	Amizade	Problema
S64	2	3	Conversas	Uniao	Cumplicidade	Companheirismo
S65	2	3	Zueira	Risada	Fofocas	Besteiras
S66	2	3	Risada	Companheirismo	Socializacao	Conhecimento

Termo Indutor: “Corpo e ter amigos”

Sujeitos	Ano	Turno	Evocacoes			
S1	1	2	Cansado	Especulacao	Julgado	Observado
S2	1	2	Morto	Cansado	Feliz	Preguica
S3	1	2	Cansado	Levado	Morto	Derrotado
S4	1	2	Atencao	Cansado	Bonito	Normal
S5	1	2	Cansado	Sono	Pesado	Sono
S6	1	2	Empolgado	Ligado	Cansado	Confuso
S7	1	2	Julgado	Cansado	Preguica	Sono
S8	1	2	Bonito	Roupa	Feliz	Conversa
S9	1	2	Bonito	Roupa	Sinceridade	Feliz
S10	1	2	Feio	Simples	Desajeitado	Cansado
S11	1	2	Estilo	Aparencia	Elegante	Comportamento
S12	1	2	Espontaneo	Cuidadoso	Juizo	Estilo
S13	1	2	Estilo	Cansado	Desajeitado	Feliz
S14	1	2	Normal	Legal	Saudavel	Estilo
S15	1	2	Maravilhoso	Elegante	Agradavel	Satisfatorio
S16	1	2	Desenvolvido	Invejado	Bonito	Satisfatorio
S17	1	2	Cansado	Preguica	Sono	Arrogante
S18	1	2	Desenvolvido	Amigos	Futuro	Vida
S19	1	2	Higiene	Satisfatorio	Cuidadoso	Postura
S20	1	2	Sono	Cansado	Irritado	Esforcado
S21	1	2	Desajeitado	Entediado	Sentado	Cansado
S22	1	2	Cansado	Preguica	Sono	Irritado
S23	1	2	Cansado	Invejado	Julgado	Derrotado
S24	1	2	Desajeitado	Atencao	Juizo	Cansado
S25	2	1	Desajeitado	Descente	Respeito	Educacao
S26	2	1	Julgado	Cansado	Sono	Entediado
S27	2	1	Preso	Observado	Arrumado	Higiene
S28	2	1	Comida	Amigos	Bebida	Estudo
S29	2	1	Educacao_fisica	Roupa	Livre	Comer
S30	2	1	Bonito	Feliz	Saudavel	Elegante
S31	2	1	Arrumado	Estudo	Educacaofisica	Acordar
S32	2	1	Diferente	Educacao_fisica	Gordo	Magro
S33	2	1	Observado	Opinio	Desajeitado	Julgado
S34	2	1	Invisivel	Indiferente	Mente	Estudo
S35	2	1	Gordo	Feio	Simpatico	Satisfatorio
S36	2	1	Bailarina	Retardada	Desajeitado	Perturbado
S37	2	1	Calmo	Livre	Cansado	Desajeitado
S38	2	1	Normal	Entediado	Opinio	Observado
S39	2	1	Divertido	Doido	Estilo	Aluno
S40	1	2	Comportamento	Comida	Amigos	Sono
S41	2	3	Comida	Gremio	Livre	Professores

S42	2	3	Comida	Beber	Conversas	Musica
S43	2	3	Timido	Ativo	Timido	Preguica
S44	2	3	Medo	Timido	Bonito	Cansado
S45	2	3	Normal	Forte	Arrumado	Preso
S46	2	3	Bonito	Preconceito	Ousado	Desajeitado
S47	2	3	Duvida	Sono	Cansado	Desajeitado
S48	3	3	Duvida	Medo	Feliz	Satisfatorio
S49	3	3	Bonito	Aparencia	Roupa	Julgado
S50	2	3	Simpatia	Bonito	Julgado	Arrumado
S51	3	3	Julgado	Feio	Medo	Cansado
S52	3	3	Normal	Bonito	Feio	Legal
S53	2	3	Bonito	Arrumado	Higiene	Simpatia
S54	2	3	Bonito	Feio	Sono	Normal
S55	2	3	Vaidade	Irritado	Calmo	Feliz
S56	2	3	Elegante	Feio	Interessante	Vaidade
S57	2	3	Elegante	Bonito	Interessante	Vaidade
S58	2	3	Higiene	Bonito	Simpatico	Arrumado
S59	2	3	Diferente	Amigos	Estudo	Preguica
S60	2	3	Vaidade	Simpatia	Invisivel	Normal
S61	3	3	Vaidade	Normal	Estudo	Paciencia
S62	3	3	Sentimento	Estudo	Paciencia	Higiene
S63	2	3	Bonito	Higiene	Normal	Simpatia
S64	2	3	Timido	Preso	Ativo	Preguica
S65	2	3	Invisivel	Competicao	Timido	Importante
S66	2	3	Cansado	Medo	Sono	Feliz

Termo Indutor: “Ensino Médio”

Sujeitos	Ano	Turno	Evocacoes			
S1	1	2	Preocupacao	Coragem	Responsabilidade	Interesse
S2	1	2	Emprego	Preocupacao	Trabalhos	Deveres
S3	1	2	Estudo	Confianca	Inteligencia	Futuro
S4	1	2	Trabalhos	Escola	Prova	Dificil
S5	1	2	Estudo	Escola	Estudo	Futuro
S6	1	2	Estudo	Amigos	Importante	Escola
S7	1	2	Rigido	Importante	Socorro	Interesse
S8	1	2	Responsabilidade	Faculdade	Vestibular	Carreira
S9	1	2	Trabalhos	Professores	Provas	Amigos
S10	1	2	Relacionamento	Amigos	Drogas	Intrigas
S11	1	2	Drogas	Relacionamento	Amigos	Intrigas
S12	1	2	Estudo	Responsabilidade	Amigos	Duvidas
S13	1	2	Nota_baixa	Nota_alta	Dificil	Aula
S14	1	2	Dificil	Responsabilidade	Educacao	Carreira
S15	1	2	Dificil	Amigos	Confianca	Estudo
S16	1	2	Futuro	Emprego	Faculdade	Viagem
S17	1	2	Dificil	Preocupacao	Estudo	Zueira
S18	1	2	Preocupacao	Amigos	Intrigas	Preocupacao
S19	1	2	Escolhas	Escolhas	Preparacao	Estudo
S20	1	2	Emprego	Provas	Enem	Responsabilidade
S21	1	2	Estudo	Futuro	Conhecimento	Emprego
S22	1	2	Preocupacao	Ansiedade	Preocupacao	Preparacao
S23	1	2	Estudo	Diversao	Responsabilidade	Preocupacao
S24	1	2	Disciplina	Estudo	Interesse	Poder
S25	2	1	Formatura	Viagem	Faculdade	Preocupacao
S26	2	1	Faculdade	Interesse	Formatura	Viagem
S27	2	1	Estudo	Provas	Capacidade	Superacao
S28	2	1	Fim	Escola	Emprego	Faculdade
S29	2	1	Futuro	Enem	Faculdade	Emprego
S30	2	1	Trabalhos	Faculdade	Formatura	Responsabilidade
S31	2	1	Futuro	Expectativa	Faculdade	Escolhas
S32	2	1	Estudo	Faculdade	Dificil	Preocupacao
S33	2	1	Falsidade	Estudo	Interesse	Chato
S34	2	1	Provas	Estudo	Aprendizado	Conhecimento
S35	2	1	Faculdade	Vestibular	Estudo	Carreira
S36	2	1	Sono	Fim	Provas	Amigos
S37	2	1	Formatura	Viagem	Faculdade	Preocupacao
S38	2	1	Dificil	Preocupacao	Estudo	Formatura
S39	2	1	Estudo	Caderno	Numeros	Professores
S40	1	2	Responsabilidade	Aprendizado	Preocupacao	Inovacao
S41	2	3	Intrigas	Paciencia	Emprego	Preocupacao

S42	2	3	Emprego	Interesse	Responsabilidade	Esforço
S43	2	3	Interesse	Paciência	Emprego	Responsabilidade
S44	2	3	Física	Matemática	Português	Química
S45	2	3	Formatura	Vestibular	Ansiedade	Curso_tecnico
S46	2	3	Difícil	Preocupação	Desconhecido	Maturidade
S47	2	3	Irritação	Maturidade	Ansiedade	Provas
S48	3	3	Enem	Faculdade	Saudade	Maturidade
S49	3	3	Saudade	Futuro	Faculdade	Sonhos
S50	2	3	Estudo	Formatura	Vestibular	Curso_tecnico
S51	3	3	Preparação	Faculdade	Começo	Maturidade
S52	3	3	Enem	Faculdade	Pressão	Maturidade
S53	2	3	Vestibular	Fim	Trabalhos	Amigos
S54	2	3	Responsabilidade	Emprego	Básico	Amigos
S55	2	3	Faculdade	Fim	Alegria	Inteligência
S56	2	3	Faculdade	Futuro	Ideal	Inteligência
S57	2	3	Estudo	Vestibular	Carreira	Aprendizado
S58	2	3	Estudo	Nota	Comportamento	Começo
S59	2	3	Estudo	Nota	Comportamento	Começo
S60	2	3	Fim	Começo	Aprendizado	Oportunidade
S61	3	3	Difícil	Começo	Professores	Aulas
S62	3	3	Futuro	Destino	Aulas	Repetitivo
S63	2	2	Estudo	Adolescente	Escola	Amigos
S64	2	3	Chato	Carreira	Cansado	Estudo
S65	2	3	Estudo	Futuro	Aula	Professor
S66	2	3	Futuro	Começo	Aprendizado	Preparação

Apêndice J - Quadros gerados pelo EVOC

ADOLESCENTE

Options pour le programme TABRGFR

Fermer

Editer

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2,5

Diversao	32	2,063
Estudo	10	2,300
Juventude	9	2,333
Rebelde	13	1,385
Responsabilidade	16	2,375

Fréquence >= 7

Rang >= 2,5

Alegria	8	2,750
Amizade	28	3,036
Balada	13	2,769

Rang < 2,5

Amor	5	2,000
Complicado	4	1,000
Confusao	6	1,500
Personalidade	4	2,000
Trabalho	4	2,250

Fréquence <= 4

Rang >= 2,5

Atitude	4	3,250
Descoberta	5	3,000
Liberdade	4	2,750
Loucura	4	3,000
Maturidade	4	2,750
Namoro	5	2,600
Saudavel	5	3,000
Sorrisos	4	2,500

Fréquence < 6

AMIZADE NA ESCOLA

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2,5

Fréquence			
>=	7		
	7		

Alegria	7	2,286
Amizade	8	2,375
Companheirismo	25	2,480
Conversas	14	2,214
Falsidade	18	2,389
Risada	18	2,000
Verdadeira	7	2,143
Zueira	9	2,111

Rang >= 2,5

Diversao	7	2,857
Eterna	10	2,600

Fréquence

Carinho	5	2,400
Confianca	6	2,333
Cumplicidade	6	2,000
Segredos	5	2,400
Sinceridade	6	2,167
Socializacao	5	2,200
Trabalho	4	2,000

Fréquence

Intrigas	6	3,333
Lealdade	5	2,600
Passageira	5	3,000
Respeito	4	2,750

Fréquence

	4	
<=	4	
<	6	

CORPO E TER AMIGOS

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2,5

Fréquence			
>=			
7			
	Bonito	20	1,800
	Estilo	17	2,471
	Felicidade	9	1,667
	Legal	7	2,429
	Padrao	8	2,125
	Respeito	7	2,429

Rang >= 2,5

	Aceito	7	3,000
	Diversao	7	2,571
	Sentimento	10	3,000
	Simpatia	7	3,571

Fréquence

5

<=

Fréquence

<

6

	Amizade	5	2,200
	Aparencia	6	2,000
	Falsidade	5	2,400
	Zueira	5	1,600

	Companheirismo	5	3,200
	Depressao	5	3,400
	Higiene	6	2,833
	Peso	5	2,600
	Preconceito	6	2,500
	Sorrir	5	2,600

ENSINO MÉDIO

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2,5

Dificil	9	1,778
Emprego	10	2,400
Estudo	25	1,800
Faculdade	17	2,235
Formatura	7	2,143
Futuro	11	1,909

Rang >= 2,5

Amigos	11	3,091
Interesse	7	2,714
Preocupacao	15	2,733
Responsabilidade	11	2,545

Fréquence >=

Rang <= 4

Enem	4	1,750
Fim	5	1,800
Trabalhos	5	1,800
Vestibular	6	2,167

Fréquence <=

Rang > 6

Aprendizado	5	3,000
Carreira	5	3,400
Comeco	6	2,833
Escola	5	2,600
Intrigas	4	3,000
Maturidade	5	3,600
Preparacao	4	3,000
Provas	6	2,500
Viagem	4	3,000

Fréquence <

Apêndice L – Transcrição das respostas das Questões metafóricas.

- Questão 16 – “Se seu corpo fosse um animal, que animal seria? Por quê?”

Aluna	Animal	Justificativa
A 1	Papagaio	“Porque que quando começo a falar não paro e só falo alto”
A 2	Tigre	“Gosto desse animal. É feroz”
A 3	Cachorro	“Porque ele é um amigo, parece ser fraco por aparência, mas muitas das vezes é bem mais forte do que se pode imaginar”
A 4	Flamingo	“Porque minhas pernas são compridas”
A 5	Cachorro	“Porque é o melhor amigo do homem”
A 6	Cachorro	“Porque é companheiro e fiel ao seu dono e até o protege”
A 7	Zebra	Sem justificativa
A 8	Pinguim	“Porque são engraçados e desajeitados”
A 9	Golfinho	“Porque eu sei nadar”
A 10	Gato	“Porque tem 7 vidas”
A 11	Gato	“Por causa das 7 vidas”
A 12	Onça	“Pois ela sabe o momento certo para atacar a sua vítima e também é uma mãe que fica sempre ao lado de sua cria.”
A 13	Macaco	“Sou muito peluda e feia”
A 14	Elefantinho	“Porque sou gorda”
A 15	Leão	“Por causa do meu jeito e também o cabelo tem tudo haver. Anima favorito.”
A 16	Gata	“Quando quero posso ser carinhosa, mas quando me irritar posso arranhar.”
A 17	Flamingo	“Porque tem as pernas fininhas.”
A 18	Pássaro	“Para poder ser livre, sem me preocupar com nada e somente voar, voar.”
A 19	Flamingo	“Porque me lembra a dança e eu amo a dança.”
A 20	Pássaro	“Pois poderia voar.”

A 21	Borboleta	“Porque eu voo na minha imaginação e antes de pensar e falo, me expesso pelo o que sou e não ligo o que digam, apenas sou eu”
A 22	Pássaro	“Para ser livre e voar para todos os cantos do mundo”
A 23	Papagaio	“Porque gosta de falar”
A 24	Cachorro	“Por ele ser dócil e na maioria das vezes é muito mais amigo do que um ser humano”
A 25	Gato	“Porque sou companheira, meiga e carinhosa”
A 26	Macaco	“ Daquele que divertem, conquistam seus objetivos, travesso e, alienado e vinculado com os amigos e família.
A 27	Leoa	“Gosto da liderança”
A 28	Coelho/ Tigre	“Quando eles ficam sozinhos morrem. ou Tigre porque as vezes sou violenta”
A 29	Leão	“Pois representa o reggae, com toda a força e positividade ☺”
A 30	Coruja	“Porque eu sou uma pessoas noturna além de ser um animal misterioso e delicado assim como eu”
A 31	Pássaro	“Vontade de voar, liberdade”
A 32	Bicho Preguiça	“Sem justificativa”
A 33	Rato	“Pois acho melhor ficar escondida para ninguém ter que me ver”
A 34	Papagaio	“Ir, mas sempre voltar”
A 35	Leão	“Porque além de ser o meu signo é um animal que tem tudo haver comigo. Gosta de dar uma opinião”
A 36	Golfinho	“Pois ele é fofo”
A 37	Tigre Siberiano/ Coelho	“Porque é lindo e eu sou linda.” “Porque quando eles ficam sozinho morrem”
A 38	Bicho Preguiça	“Sou muito preguiçosa”
A 39	Borboleta	“Envolvido todas as cores é ser livre”
A 40	Pantera	“Porque é forte, independente e elegante”
A 41	Bicho	“Porque as vezes a preguiça me consome”

	Preguiça	
A 42	Égua	“Porque é um animal forte, esforçado e inteligente”
A 43	Hiena	“Porque dou risada de tudo”
A 44	Leão	Sem justificativa
A 45	Preguiça	“Porque sou muito preguiçosa”
A 46	Onça	“Por causa da agilidade”
A 47	Leão	“Pela bravura e proteção”
A 48	Tigre	“Confiante, misterioso, ágil, magnético e observador”
A 49	Pássaro	“Para viajar pelo mundo”
A 50	Papagaio	“Adoro conversar”
A 51	Borboleta	“Porque é livre, bonita e delicada”
A 52	Pavão	“Porque é bonito e vaidoso”
A 53	Dragão	“Porque é forte, poderoso e sábio”
A 54	Pássaro	“Estaria mais livre para fazer escolhas”
A 55	Guepardo	“Porque é majestoso, perigoso, mas também sabe ser dócil”
A 56	Fênix	“Porque é eterna”
A 57	Leoa	“Sou brava”
A 58	Leoa	Sem justificativa
A 59	Gata	Sem justificativa
A 60	Águia	“Porque ela é forte, enxerga longe e voa longe”
A 61	Coelho	“Pois são pequenos e delicados”
A 62	Urso	“Porque o urso hiberna durante um tempo, se desliga do ambiente por um determinado tempo”
A 63	Cachorro	“Porque é bonitinho e esperto”
A 64	Ave	“Para conhecer o mundo”
A 65	Cachorro	“Pois eles são companheiros”
A 66	Girafa	“Pois sou alta”

- Questão 17 - “Se seu corpo fosse um objeto, que objeto seria? Por quê?”

Aluna	Objetivo	Justificativa
A 1	Estrela	“Porque nasci para brilhar”
A 2	Barril	“ Porque sou gorda”
A 3	Caixinha de surpresa	“Porque cada vez mais eu me surpreendo com certas coisas
A 4	Régua	“Porque eu quero ser uma régua”
A 5	Acessório	“Porque sempre deixa a roupa mais bonita”
A 6	Capa de invisibilidade	“Para ficar invisível na hora que eu quiser”
A 7	Som	“Para Transmitir músicas”
A 8	Casaco	“Para poder aconchegar e aquecer as pessoas”
A 9	Vassoura	“Porque só sirvo para limpeza”
A 10	Cama	“Porque é muito bom quando você está deitado
A 11	Cadeira	“Porque as pessoas gostam de sentar”
A 12	Rosa	“Pois simboliza o amor, o carinho e o companheirismo entre as pessoas”
A 13	Copo	“Transparente”
A 14	Bola	“Pois sou redonda e não paro quieta”
A 15	Violão	“Objeto favorito”
A 16	Guitarra	“Pois gosto de muito de barulho”
A 17	Celular	“Para saber as conversas de todo mundo”
A 18	Telefone	“Pois deixaria as pessoas mais felizes a ajudaria os que estão longe a matarem a saudade”
A 19	Lápis	“Porque tudo o que sinto transmito pelo seu corpo, como se eu escrevesse a alguém”
A 20	Estatua	“Porque as vezes fico na minha e se afasto dos outros
A 21	Celular	“Porque eu ligo muito para as pessoas, suas dificuldades”
A 22	Ar condicionado	“Porque sou fria”

A 23	Tv	“Porque é divertido”
A 24	Violão	“Porque gostaria de ter essa forma”
A 25	Ipod	“Porque adoro música, dançar, cantar”
A 26	Papel	“Porque seria utilizada tanto para seriedade quanto para diversão e ainda seria reciclável”
A 27	Mochila	“Consegue carregar o peso todo sozinho e vai para qualquer lugar”
A 28	Vídeo Game	“Sem justificativa”
A 29	Lápis	“Sem justificativa”
A 30	Computador	“Porque é meu objeto preferido e pode guardar muitas coisas e eu tenho boa memória”
A 31	Elástico	“Se estica ao máximo segurando tudo e todos, sempre disposto a ajudar”
A 32	Celular	“Tem várias funções”
A 33	Livro	“Pois cada palavra possui códigos, assim como cada um de nós”
A 34	Sapato	“Te faz subir”
A 35	Iphone	“Porque é um sonho de consumo de quase todos”
A 36	Lâmpada	“Para iluminar a vida dos outros”
A 37	Vídeo Game	“Porque é divertido e roda em alta definição”
A 38	Sapato irlandês	“Para sapatear”
A 39	Porta-retrato	“Para ser lembrada”
A 40	Computador	Sem justificativa
A 41	Cama	“Porque quando a pessoa deita ela tem toda a paz do mundo”
A 42	Brinquedo	“ Pois é um dos primeiros objetos da vida, que é sempre lembrado e muito amado”
A 43	Computador	“Sou viciada”
A 44	Computador	Sem justificativa
A 45	Tv	Adoro assistir
A 46	Vaso	“Para sempre acolher rosas bonitas”

A 47	Celular	“Pois Está Em Todos Os Lugares”
A 48	Troféu	“Porque é valioso e deve ser merecido”
A 49	Espelho	“Porque assim podemos ver quem está realmente ao lado!!!”
A 50	Computador	“Gosto de estar conectada”
A 51	Relógio	“Porque marcaria cada momento bom”
A 52	Jóia	“Porque seria lapidada e brilharia toda a minha vida”
A 53	Rádio	“Para que o povo me escutasse e se sentissem melhores consigo mesmo e assim ele poderiam “viajar” para outros lugares”
A 54	Troféu	Sem justificativa
A 55	Katana	“Afiada, linda e perigosa”
A 56	Colar	“Para viver no pescoço de quem amo”
A 57	Estojo	“Pois é sempre fechado (pouco exposto) só abro para mim mesma”
A 58	Computador	“sem justificativa”
A 59	Celular	“sem justificativa”
A 60	Espada	“Porque foi feita para guerreiros e momentos difíceis. E marcou história”
A 61	Tv	“Pois é variada a programação”
A 62	Flauta	“Por ser um objeto delicado e suave”
A 63	Estatua famosa	“Para ser admirada, e ser história”
A 64	Espelho	Sem justificativa
A 65	Urso de pelúcia	“Porque todo mundo acha fofo”
A 66	Celular	“Comunicação, aproximação, lazer”

- Questão 18 - “Se seu corpo fosse uma cor, que cor seria? Por quê?”

Aluna	Cor	Justificativa
A 1	Rosa/Amarelo	“Cor de boneca/ Porque brilha ao sol nascer”
A 2	Verde	“Porque é minha cor favorita!”
A 03	Branco	“Porque representa a paz”
A 4	Azul	“Porque gosto desta cor”
A 5	Rosa	“Porque é uma cor meiga”
A 6	Verde	“Porque é uma cor forte, vibrante e acima de tudo é minha cor preferida”
A 7	Rosa	“Porque é uma cor chamativa e que eu gosto”
A 8	Verde	“Sou fã do Hulk”
A 9	Rosa	“Porque sou meiga”
A 10	Azul	“Porque é a cor do céu”
A 11	Verde	“Porque é a cor da natureza”
A 12	Vermelho	“Porque é a cor da paixão e sou apaixonada pela vida!”
A 13	Preto	“Porque não há felicidade, alegria nem beleza”
A 14	Pink	“Porque sou muito elétrica e feliz”
A 15	Rosa	“Cor favorite
A 16	Preta	“Porque é minha cor favorita e também é uma cor invisível”
A 17	Rosa	“Minha cor preferida”
A 18	Branco	“É uma cor que simboliza paz, e hoje em dia as pessoas precisam de paz”
A 19	Azul	“Porque é uma cor de paz”
A 20	Vermelho	“Porque é uma cor que lembra muitas coisas”
A 21	Lilás	“Porque esta cor combina comigo”
A 22	Vermelho	“Porque é a cor de sangue”
A 23	Preto	“Porque é uma cor bonita”

A 24	Rosa/Azul	“São minhas cores preferidas”
A 25	Vermelho	“Porque são amorosa, meiga e carinhosa”
A 26	Preto	“Combina com tudo, está presente em tudo e é uma cor que me deixa bem”
A 27	Branca	“Sou muito pacífica”
A 28	Morena	“É a minha cor”
A 29	Morena	“É a cor do Brasil”
A 30	Branco	“Porque passa transparência e leveza”
A 31	Vermelha	“Forte e amorosa, destaca e meio a multidão pela diferença”
A 32	Rosa	“Porque é uma cor bonita”
A 33	Vermelho	“Porque representa o sangue que significa vida”
A 34	Verde	“Esperança”
A 35	Rosa	“Alegria, leveza”
A 36	Lilás com bolinha amarela	“Para ser diferente tanto fisicamente tanto a personalidade”
A 37	Branca	“Porque sou muito clara”
A 38	Rosa	“Minha cor preferida”
A 39	Vermelho	“Paixão”
A 40	Rosa	“Minha cor preferida”
A 41	Marrom	“Porque está relacionada a minha cor e não mudaria”
A 42	Vermelho	“Cor do amor”
A 43	Vermelho	“Porque sou amorosa”
A 44	Amarelo	“Pois é uma cor alegre”
A 45	Vermelho	“Porque me irrita muito fácil”
A 46	Branca	“Por ser Zen”
A 47	Cinza	“Falta de paciência”
A 48	Vermelho	“Porque é energético, remete à fogo, intensidade, dinamismo, paixão”

A 49	Branco	“Significa paz, pois neste mundo precisa de muita paz e amor!”
A 50	Azul	“Sou muito calma”
A 51	Rosa	Sem justificativa
A 52	Amarelo	“Porque eu iria brilhar e irradiar a vida”
A 53	Azul	“Porque transmite a paz, a serenidade, a luz, a vida e a alegria”
A 54	Azul	“Cor do céu”
A 55	Vermelho	“Porque é uma cor vibrante, alegre, sedutora e linda!”
A 56	Rosa	“Porque é uma cor de diva”
A 57	Rosa	“Porque combina comigo e também sou tímida”
A 58	Rosa	Sem justificativa
A 59	Azul	Sem justificativa
A 60	Branco	“Porque é puro”
A 61	Azul	“Porque é uma cor bonita e harmoniza”
A 62	Preto	“Porque as cores escuras são as melhores”
A 63	Rosa	“Porque é delicada”
A 64	Preto/branco	“Porque são as cores do Santos FC e eu amo!”
A 65	Vermelho	“Porque é uma cor forte e alegre”
A 66	Preto e branco	“Porque representa o equilíbrio”

Apêndice M – Animais evocados.

Tabela 9: Distribuição dos animais em grupos

Classificação	Animais	Frequência
Grupos de animais domésticos	• Cachorro	6
	• Gato	5
	• Coelho	3
	• Égua	1
	• Tigre	4
	• Zebra	1
	• Onça	2
	• Macaco	2
Grupos de animais selvagens	• Elefantinho	1
	• Leão	8
	• Bicho preguiça	4
	• Pantera	1
	• Hiena	1
	• Guepardo	1
	• Urso	1
	• Girafa	1
	• Papagaio	4
	• Flamingo	3
Grupo das aves	• Pinguim	1
	• Pássaro	6
	• Coruja	1
	• Pavão	1
	• Fênix	1
	• Águia	1

	• Ave	1
Inseto	• Borboleta	3
Fantasia	• Dragão	1
Aquático	• Golfinho	2
Nocivo	• Rato	1
Total	-	68

Fonte: Dados coletados e classificados pela autora.

Apêndice N – Objetos evocados

Tabela 10: Distribuição dos objetos em grupos

Classificação	Objetos	Frequência
Objetos de utilidades domésticas	• Cama	2
	• Cadeira	1
	• Copo	1
	• Ar condicionado	1
	• Lâmpadas	1
	• Elástico	1
	• Vassoura	1
Objetos tecnológicos	• Celular	6
	• Telefone	1
	• Tv	3
	• Ipod	1
	• Iphone	1
	• Vídeo Game	2
	• Computador	6
	• Relógio	1
	• Régua	1
	• Lápis	2
Objetos de uso escolar	• Papel	1
	• Mochila	1
	• Estojo	1
	• Livro	1
Objetos de uso pessoal	• Casaco	1
	• Sapato	2
Objetos musicais	• Som	1
	• Violão	2
	• Guitarra	1
	• Rádio	1

	• Flauta	1
Objetos de exposição	• Estrela	1
	• Acessório	1
	• Rosa	1
	• Estátua	2
	• Porta retrato	1
	• Vaso	1
	• Troféu	2
	• Espelho	2
	• Jóia	1
	• Colar	1
Objetos para brincadeiras	• Brinquedo	1
	• Caixinha de surpresa	1
	• Capa de invisibilidade	1
	• Bola	1
	• Urso de pelúcia	1
Objeto de ação/luta	• Espada	1
	• Katana	1
Objeto	• Barril	1
Total	-	66

Fonte: Dados coletados e classificados pela autora.

Apêndice O – Cores evocadas.

Tabela 11: Exposição das cores citadas e suas respectivas frequências

Cor	Frequência
Rosa	17
Vermelho	13
Branco	10
Azul	9
Preto	7
Verde	4
Amarelo	3
Morena	2
Lilás	2
Cinza	1
Marrom	1
Total	69

Fonte: Dados coletados e contabilizados pela autora.

Apêndice P - Dinâmica de Grupo e Debate

Na tarde do dia 21/08/2012 às 13:45 horas cheguei a Escola Estadual Primo Ferreira. Logo que cheguei a vice-diretora mostrou a sala a ser utilizada e em seguida me autorizou a convidar as 12 alunas em suas salas de aulas para dar início as atividades referentes a pesquisa. Antes do de ir convidá-las a sala de vídeo, sala esta que fora a ofertada pela vice-diretora foi “preparada” para recepcionar as alunas participantes do estudo. A cadeiras foram organizadas em círculo e as mesas colocadas encostadas na parede.

Ao chegarem na sala designada ao desenvolvimento das tarefas, as 11 alunas que concordaram em participar desta fase da pesquisa sentaram-se nas cadeiras de forma a mostrar curiosidade e receptividade a ouvir as explicações. Esperei que elas se acomodassem e iniciei a segunda parte da pesquisa com uma explicação das atividades que seriam realizadas. Expliquei que no primeiro momento faríamos uma atividade lúdica para descontrair e favorecer a interação do grupo, em um segundo momento desenvolveríamos uma encenação teatral que retratasse as amizades na escola, e por último discutiríamos algumas questões abordadas na encenação e outros assuntos que surgissem no decorrer do debate relacionados ao tema proposto. Perguntei se alguém tinha alguma duvida sobre as atividades e fui indagada quanto ao uso da filmagem, se esta seria mostrada na Universidade, também fui questionada quanto ao tempo de duração destas atividades, outra questão que surgiu foi se poderia desistir no meio da atividade caso não gostasse do que fosse feito. Após responder a estas perguntas dei início as atividades.

1) Aquecimento

A atividade escolhida para aquecimento foi a brincadeira “salada de frutas”. Nesta brincadeira todos os participantes ficaram sentados (sem ter cadeiras vazias no circulo destinado a brincadeira), cada pessoa recebeu um cartão com o nome de uma dessas frutas: pera, uva, maçã. Quando o orientador falou o nome de uma dessas frutas, os participantes que receberam o nome daquela fruta trocaram de lugar rapidamente. Em um determinado momento o orientador sentou em umas das cadeiras e aquele que

ficou em pé foi até a caixinha confeccionada para as “prendas” e escolheu um papel surpresa que continha a tarefa a realizar, esta poderia ser um brinde (chocolate) ou um mico (como por exemplo declamar um poema ou desfilar como uma miss), este ciclo se repetiu algumas vezes. Esta atividade durou cerca de 15 minutos e foi bastante produtiva, a medida que, acreditamos que esta atingiu os objetivos propostos para a atividade de aquecimento.

2) Encenação teatral

Convidei seis alunas para participar da encenação teatral e as demais a assistirem a encenação. As alunas que tiveram vontade de participar da encenação foram convidadas a frente da sala e as espectadoras organizaram as cadeiras em semicírculo para melhor visualizarem as cenas.

No momento em que estavam dispostas as “atrizes” e a plateia, avisei ao grupo das atrizes que 5 meninas que elas deveriam se relacionar como se estivessem no horário do intervalo e que 1 delas ficaria só observando de longe. Depois indiquei ao grupo que a menina que observava tentaria fazer parte do grupo, mas elas não aceitariam. E por último falei para as atrizes que elas a aceitariam.

Transcrição das Cenas

- Cena 1

(O grupo se encontra e as participante do grupo de cumprimentam e iniciam a conversa)

Sujeito 1: Você foi?

Sujeito 2: Nossa! Foi demais...

Sujeito 3: Foi legal mesmo. Você viu o melhor da festa?

Sujeito 1: O que teve nesta festa?

Sujeito 2: Tudo. Foi muito bom.

(Sujeito 4 e 5 ficam se arrumando o tempo todo, e não falam nada! Todas sorriem e parecem se divertir).

- Cena 2

(O grupo continua a conversa, mas agora a menina que observava chega ao grupo)

Sujeito 6: Oi. Tudo bem?

Grupo: Continuam falando sobre a festa, mas se organizam de forma diferente, elas se fecham em círculo.

Sujeito 6: Oi, tudo bem? O que vocês estão falando? Quero ficar aqui com vocês.

Grupo: Não escuta o sujeito 6.

Sujeito 6: (insiste) Posso ficar aqui com vocês?

Sujeito 1: Que menina chata! Se toca garota!

Sujeito 5: Vai vai vai (sinal de vai embora também com as mãos e a empurra no ombro)

Sujeito 6: Qual é o problema? Porque não posso ficar aqui com vocês? (ela fala segurando no ombro do sujeito 5)

Sujeito 3: Você não tem nada haver com nosso grupo!

Sujeito 2: Nada haver mesmo!

Grupo: Faz sinal de negação com a cabeça e tentam ignorá-la.

Sujeito 6: Porque vocês estão fazendo isso comigo?

Sujeito 4: Você de novo!

Sujeito 5: Todo mundo está te evitando porque você não é como nós.

Sujeito 1: Coloque-se no seu lugar.

Sujeito 6: Vim aqui só para pedir para ficar com vocês.

Sujeito 3: Suas amigas não vieram hoje.

Sujeito 2: Procura sua turma.

Sujeito 1: Vai lá. Não percebeu? Você não é bem vinda....

Sujeito 5: Ae. Com licença (e a empurra novamente no ombro)

Sujeito 2: Tá atrapalhando mesmo...

(o grupo manteve-se na maior parte do tempo de braços cruzados, ou sempre tentando se manterem de costas para o sujeito 6)

- Cena 3

(ao falar que o sujeito 6 seria aceito ela mudaram a distribuição no “palco”, elas ficaram mais abertas, sujeito 3 sentou em uma mesa)

Sujeito 6: Oi gente!

Grupo: Todas responderam oi.

Sujeito 3: Nossa que roupa legal.

Sujeito 6: Obrigada.

Sujeito 3: Você sabe da festa? A do pessoal do Primo Ferreira?

Sujeito 6: Não. Sou nova aqui.

Sujeito 2: Quantos anos você tem?

Sujeito 6: Tenho 15.

Sujeito 1: Você parece muito simpática. Pode ficar aqui.

Sujeito 3: Você é bem simpática.

Sujeito 6: Obrigada.

Sujeito 3: O que achou da escola?

Sujeito 6: Legal. Mas e vocês? Gostam daqui?

Sujeito 3: Mais ou menos.

Sujeito 1: eu gosto.

Sujeito 2: Você gosta de ter amigos?

Sujeito 6: sim, claro.

Sujeito 2: então seremos amigas

Grupo: Abraça sujeito 6.

3) Debate (grupo de discussão)

a) A percepção da amizade na escola.

Aluna	Resposta
A1	As vezes é difícil.
A2	Eu não acho difícil!
A3	Depende da pessoas.
A4	Depende da cabeça da pessoa.
A5	Tem gente que é mais tímida, e espera alguém falar com ela, e não vai falar com as pessoas. Eu por exemplo gosto de falar com tudo mundo.
A6	As vezes também nem é culpa da pessoa. Eu achava ela (fazendo referência a moça sentada a seu lado) a maior patricinha, nojenta, intratável, mas agora eu amo ela. Não gostava dela por fazer uma ideia diferente dela, eu tinha ideia diferente por causa da aparência. Tive uma atitude errada por causa da aparência.

b) A influencia da aparência nas relações de amizade na escola

Aluna	Resposta
Várias “A” responderam	Que existe a influencia da aparência.
A6	A aparência influencia o jeito de pensar das pessoas. Porque como a pessoa é julgada pela aparência ela muda um pouco para se adaptar.
A7	Isso acaba fazendo com que a pessoa mude seu jeito de pensar.
A3	O que a pessoa mostra ser acabando mudando o seu jeito de ser.
A5	Não tem nada haver. A pessoa tem que ser do jeito que gosta de ser. E quem for amigo aceita.
A4	A pessoa tem que ser do jeito que ela é.
A6	É, mas as pessoas julgam sim pela aparência. Aqui na escola me chamam de mulher macho.
A8	Se eu vejo ela por exemplo (aponta para uma menina da “tribo do rock”) eu vou achar que ela é uma maloqueira, drogada, mas quando você conhece vê que ela não é nada disso...
A9	Claro! Nós conhecemos uma pessoa pela aparência, e ela é toda estranha...
A1	Quando não se conhece a pessoa a primeira coisa que olhamos é a aparência.
A4	Eu prefiro conhecer a pessoa para depois, falar com a pessoa para depois dizer como ela é. Eu não vou fazer isso de olhar para a pessoa e já dizer “ah! Aquela pessoa isto ou aquilo e por isso não vou falar com ela”.
A10	Se a pessoa parece ser mais insegura do que eu vou lá falar com ela, mas se a pessoa parece ser mais segura que eu, não vou, porque ela pode me zoar. Entendeu?
A2	Querendo ou não a aparência vai influenciar.

c) Justificativa do comportamento das atrizes na não aceitação no grupo da nova aluna na encenação teatral

Aluna	Resposta
A4	Mais é claro que esse pessoal metido é que exclui os outros, são aquelas que se acham a tal, como aquelas da encenação.
A1	Eu não sou assim! Só mostrei como são as pessoas que agem assim.
A11	Eu também não!
A4	Olha professora, eu sou legal!
A3	Eu Também sou legal!
A4	Eu não gosto de gente não legal.

d) Motivos que levam a não aceitação por parte de um grupo na escolar

Aluna	Resposta
A6	O estilo de música diferente
A10	O estilo.
A2	O jeito da pessoa se vestir.
A8	As coisas que ela faz. Entendeu?
A4	Não sei. Porque tenho amigos de todo jeito, gay, do rock, do funk, do pagode. Um mais tímidos , uns mais simpáticos, cada um do seu jeito, mas sempre meus amigos.
A11	Veja aqui. Ela é mais extrovertida, já ela não. Aquela eu não sei, porque as vezes é tímida e as vezes não.

e) Justificativa do comportamento das atrizes na aceitação do grupo na encenação teatral

Aluna	Resposta
A11	A postura dela mudou. Ela foi mais confiante.
A2	Na primeira vez ela chegou muito tímida, da segunda vez não.
A3	É verdade, na segunda vez fui bem mais confiante, também já sabia que ia ser aceita.
A8	É ela já chegou chegando mesmo.
A4	Se fosse no meu normal eu primeiro iria deixar ela conversar conversar e se ela fosse legal e eu gostasse ela ia ficar, mas se eu não gostasse, se ela fosse muito ignorante, chata, ou falsa...
A1	Se fosse, mas demora em conhecer uma pessoa.
A4	Então, por isso falei, que primeiro iria deixar a pessoa falar para depois saber... Porque como foi na encenação é só pela aparência que vou saber que é a pessoa? Eu não gosto disto, mas tem muita gente que faz isso.

f) Necessidade de mudança para a aceitação

Aluna	Resposta
Várias "A" ao mesmo tempo	Não há necessidade.
A1	Não. Eu não vou mudar por ninguém.
A6	Eu já precisei mudar. Eu era meiga, doce, boa, mas só levava na cabeça

A8	É! Agora ela virou mulher macho.
A6	Não é isso, mas quando mudei de escola, vim para a escola pública tive que mudar de atitude. Mas começou na outra escola a mudança porque as meninas queriam ter amizade comigo por causa de interesse, porque eu sempre fui mais amigas dos meninos, então chegavam em mim para chegar nos meninos. Por isso me visto diferente, falo diferente, tenho um jeito diferente.
A9	Eu não mudaria. Porque eu sou assim e vou ter amigos como eu.
A10	É! Amigo gosta da pessoa e não do que ela aparenta.
A6	Eu mudaria, eu mudei. Mas não por causa de ninguém, eu mudei por minha causa. Não gostava de como era, eu me achava meio boba, deixava falar o que quisessem. Eu mudei para melhor. Agora tenho mais confiança, sou mais feliz
A4	É agora ela acordou! Parabéns (aplausos). Eu era tímida
A2	Você tímida?
A4	Juro. Até uns 10 anos de idade.
A3	É as pessoas mudam por necessidade.
A11	Mas as pessoas mudam por elas mesmas.
A8	Eu mudei por mim.
A6	Eu mais ou menos. Mudei por mim, mas por causa dos outros.
A4	Com 10 anos eu não falava com ninguém.
A5	Mas depois dos 10 anos todo mundo muda! É a pré-adolescência.
A4	Mas é. Depois dos 10 anos, depois que mudei ficou uma coisa de mim gostar de falar com todo mundo, com todas as pessoas.
A7	Não é falsidade?
A4	Tem gente que pensa que é, mas não é.

g) Mudar para ser aceito

Aluna	Resposta
A4	Muda quem não tem personalidade própria.
A1	Eu não me conformo com essas coisas
A8	É verdade.
A10	A minha amiga queria ser igual a eu. Ela não tinha personalidade própria.
A3	Eu também tive amiga assim.

A4	Uma amiga comprava tudo igual as minhas coisas.
A2	Isso não é amizade, é inveja.
A9	Não, não é inveja é falta de personalidade.
A5	Uma amiga me conheceu e ela passou a fazer tudo o que eu fazia. Tipo, eram coisas de música a roupas. Ela falava coisas da infância dela. Ela dizia que gostava de algumas coisas desde a infância dela, mas se eu falasse que não gostava ela mudava na hora, e dizia que também não gostava.
A7	Nossa.
A6	Eu tenho uma amiga que faz tudo o que o grupinho de amigas dela faz. E o pior ela muda de acordo com o grupo. Por exemplo se o grupo dela gostar de pagode ela vira pagodeira, se gostar de outra coisa ela vira outra coisa. E até mesmo outras decisões ela toma assim. Ela perdeu a virgindade e nossa ela teve que falar para todo mundo, porque no grupo dela não tinha mais nenhuma menina virgem. Mas eu falava, “Pô véio espera um pouco não vai na conversa das suas amigas”. Mas ela achou da hora, ela me falou assim: “não sou mais virgem isso não é da hora?”. Eu respondi: “É mesmo da hora, você pode engravidar ou pegar uma doença, mas isso é da hora”.
A11	Mas mudanças as vezes são por besteiras.
A4	Conheço gente que mudou, mas só por bobagens mesmo.

h) Elementos necessários à aceitação em um grupo de amigos na escola

Aluna	Resposta
A11	A simpatia.
A8	A imagem. A gente se chega em quem achamos que gostamos.
A1	Sempre já tem uns grupinhos.
A10	Sempre tem as tribos.
A9	A do rock, do pagode, os nerds, os que gostam de educação física.
A4	É legal circular por todos os grupos. Ter amigos de todos os tipos.
A2	Tem umas tribos de só bater o olho se vê: “aquele é roqueiro”.
A7	Olha aí. Ela é roqueira. Veja o cabelo, a roupa, o jeito de sentar.
A3	Nós fazemos questão de usar algo que nos identifique. Seja no cabelo, um acessório, alguma coisa por cima do uniforme.
A6	As funkeiras (nada contra elas), mas ela usam roupas mais colada, e gostam de mostrar o sutiã.
A5	Só o jeito de ficar, de sentar da para saber de qual tribo a pessoa é.
A10	Mesmo sendo de uma tribo e dentro e um grupo de amigos ainda existem as diferenças.

A9	É. Dá medo porque mesmo com os amigos próximos tem as diferenças.
A6	E tem gente que se aproxima por interesse. Então, pode até ser uma tribo, mas sem amizade de verdade.
A1	No colégio particular é pior. Caraca! Se você tem uma coisa você é legal, se não tem vai para lá.
A6	Tem também umas piranhas, safadas, mais danadas. Que sabem que fulana é amiga de um garoto e aí chegam só com o interesse no garoto que é amigo da menina.
A11	Mas tem, tem sim.
A3	Eu já tive muito amigo falso, que se chega só para (foi cortada).
A4	Tem gente que chega num grupo e muda o jeito de ser só para querer ser superior.
A3	Tem umas meninas que acham que tem mais dinheiro, que se veste bem, e que por isso vai pegar geral e isso vai torna-la popular.
A4	Vai mesmo ficar com uma fama linda. Com fama de puta.
A2	Na escola particular onde estudava as pessoas reparavam muito o que você tinha. Por exemplo se você não tinha um <i>all star</i> , ou pior usava um <i>all star</i> falsificado todo mundo tipo olhava mal. Mas isso não tem nada haver, mas as pessoas fazem sim essa diferença, aqui também acontece isso, mas na escola particular é bem pior.
A11	Eu vim também de escola particular e não era assim.

i) Influência da aparência física

Aluna	Resposta
A1	Isso influencia demais.
A9	Aqui tem até um grupo “as gostosas”.
A11	Vocês viram que criaram um grupo “As Aviões”?
A6	Elas usam mini saia e são bem gostosas.
A3	As aviões não são da escolar, mas aqui tem imitação.
A2	Tipo. Para ser as aviões tem que ser um tipo de menina, tipo você não vê uma mais magra ou mais gordinha, todas são iguais, corpudas.
A4	É elas tem que ter muita bunda e peitões.
A10	Essas meninas não felizes de verdade. Porque elas não são elas, elas não tem personalidade.
A9	Nem todas são iguais. Também não podemos julgar pela aparência.
A6	Mas todas são iguais mesmo.
A8	São mesmo iguais. Não tem como se diferenciar dos outros.
A4	Mas separar amigo por imagem é difícil. Eu prefiro separar assim primeira melhor amiga, segunda melhor amiga, amigos mais íntimos, amigos mais

	distantes.
A7	Eu só tenho os amigos mais íntimos. E todos são parecidos comigo.

j) Percepção da própria imagem

Aluna	Resposta
A4	Estou satisfeita.
A1	É, mas tento mudar, mas não por causa de ninguém, mas pela minha autoestima.
A9	Todos se sentem mal. Porque se uma pessoa é magra todo mundo fica falando ah! Ela é muito magra, se a pessoa é mais gorda falam ah! Ela é muito gorda. E você não sabe o que fazer.
A3	Isso é verdade. Todo mundo fala olha como ela é magrela! Ou olha como ela é gorda!
A7	Eu sou magra e quero engordar, já ela é gorda e quer emagrecer. Eu não ligo de ser magra, mas tipo, todo mundo fala tanto que você começa achar que está errada, e que o certo seria ser mais gordinha.
A11	A pessoa acaba achando defeito.
A10	A pessoa acaba se analisando. E fica até com depressão e nem pode se olhar no espelho.
A8	Na escola tem muito julgamento. Do seu corpo então...
A2	É verdade. Isso é o que mais tem na escola.
A5	Eu acho que no antes do ensino médio é pior.
A1	Eu acho que é igual, mas aqui é mais escondido. Aqui falam mal de você pelas costas.
A6	Não. Eu não estou nem aí.
A10	Claro que incomoda! Incomodar todo mundo se incomoda. Incomoda sempre, por mais que se fale que não, mas lá no fundo incomoda.
A3	Acabamos aceitando porque não tem jeito mesmo.
	A gente tem que aprender a conviver com isso.
A6	No grupo de amigos é mais tranquilo. A gente acha que as pessoas da nossa amizade nos aceitam.
A4	A amizade é muito legal.
A1	Você não fica sozinha.
A10	É com os amigos que podemos contar sempre. Tipo contar o que aconteceu em casa, e outras coisas.
A8	A escola é o lugar para se fazer amizade.
A2	Na verdade. O lugar que a gente tem para fazer amizade é na escola, porque é aqui que a gente vê a pessoas todo dia.
A10	Mas depois essas amizades se desfazem.

A1	No ano passado todo mundo tinha amizade, mas nesse ano perdeu-se.
----	---

ANEXOS

Anexo A - LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências

Título I

Das Disposições Preliminares

.....

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Título II

Dos Direitos Fundamentais

Capítulo II

DO DIREITO À LIBERDADE, AO RESPEITO E À DIGNIDADE

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Um dos principais direitos dos jovens se refere à educação. A infância e a adolescência, na modernidade, têm como base, para a prevenção de violências e a promoção de adultos autônomos e cidadãos, o acesso à educação, à cultura e ao lazer. E, também, sua proteção no que se refere à questão do trabalho.

Capítulo IV

DO DIREITO À EDUCAÇÃO, À CULTURA, AO ESPORTE E AO LAZER

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Capítulo V

DO DIREITO À PROFISSIONALIZAÇÃO E À PROTEÇÃO NO TRABALHO

Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz.

Art. 61. A proteção ao trabalho dos adolescentes é regulada por legislação especial, sem prejuízo do disposto nesta Lei.

Art. 63. A formação técnico-profissional obedecerá aos seguintes princípios:

I - garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular;

II - atividade compatível com o desenvolvimento do adolescente;

III - horário especial para o exercício das atividades.

Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade é assegurada bolsa de aprendizagem.

Título III

Da Prevenção

Capítulo I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Anexo B - Parecer IPECI



FORMULÁRIO PARA PARECER DE PROJETOS APRESENTADOS COMITÊ DE ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS

DADOS DO PROJETO

CÓDIGO: 20120026

DATA DE ENTRADA: 16/04/2012

COORDENADOR: ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA

TÍTULO: SOCIALIZAÇÃO E IMAGEM CORPORAL: A VIDA ESCOLAR DO ADOLESCENTE

PARECER

1. HISTÓRICO DA PESQUISA DO SOLICITANTE

a) Análise da qualidade, regularidade e importância da produção científica e/ou tecnológica, com destaque para a produção recente.

A pesquisa faz uma articulação entre a escola, socialização e adolescência. A pesquisadora apresenta uma revisão bibliográfica consistente, com autores e discussões atuais, buscando suporte na teoria das representações sociais de Moscovici. A base teórica parece ser compatível para responder às questões norteadoras a que se propõe, assim como a estrutura da pesquisa apresentada e os desdobramentos que poderão surgir.

b) Análise da capacidade demonstrada para formar pesquisadores, com destaque para a atividade recente de orientação.

A pesquisa envolve o programa de Mestrado, com uma aluna participante, portanto é bastante válida a contribuição.

2. TRABALHO APRESENTADO

a) Apresenta uma contribuição significativa para a área de pesquisa em que se insere?

Sim Não

Justificativa:

A pesquisa tem como foco a adolescência e os relacionamentos destes jovens na cultura escolar. Apesar de muita coisa ter sido publicada nos últimos anos, estudos consistentes sobre a identidade do jovem precisam ser incentivados. A pesquisa em questão pode contribuir para novos trabalhos e despertar interesse para o tema. Os objetivos propostos bem como a justificativa para o tema contemplam a necessidade que existe, de mais pesquisas neste campo.

b) O trabalho deverá ser encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da UniSantos?

Sim Não

3. ADEQUAÇÃO, RELEVÂNCIA E RIGOR DO PROJETO

O projeto apresentado está adequado quanto à formatação, itens e estruturação, naquilo que se refere ao formulário exigido para pesquisas institucionais.



Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas - IPECI

Campus Dom Idílio José Soares - Av. Conselheiro Nébias, 300 - 11015-002 - Vila Mathias, Santos, SP - Tel.: (13) 3205-5555
www.unisantos.br



UNISANTOS
Universidade Católica de Santos



4. ORÇAMENTO PROPOSTO

Adequado para a proposta.

5. DEFICIÊNCIAS NOTADAS

6. APRECIÇÃO GERAL DA PROPOSTA

- Excelente
- Muito boa
- Muito boa, com algumas deficiências facilmente sanáveis
- Boa
- Boa com deficiências
- Regular
- Com sérias deficiências

PARECER FINAL

- RECOMENDADO - Registro definitivo, que autoriza o responsável a desenvolvê-lo em nome da UniSantos.
- RECOMENDADO - O registro definitivo será autorizado após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UniSantos.
- PENDENTE - As respostas a estas questões e comentários deverão ser encaminhadas, no prazo de 30 dias, a partir do comunicado ao coordenador do projeto.
- NÃO RECOMENDADO

Santos, 07 de maio de 2012.



Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológicas - IPECI
Campus Dom Idílio José Soares - Av. Conselheiro Nêbias, 300 - 11015-002 - Vila Mathias, Santos, SP - Tel.: (13) 3205-5555
www.unisantos.br

Anexo C: Parecer CEP.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



PROJETO DE PESQUISA

Título: Socialização e Imagem Corporal: A Cultura Escolar do Adolescente

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 01873112.3.0000.5536

Pesquisador: Juliana Rocha Adelino Dias

Instituição: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 86372

Data da Relatoria: 27/08/2012

Apresentação do Projeto:

Trata-se da reapresentação de um projeto de dissertação do programa de Mestrado em Educação da Unisantos.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, e seu embasamento teórico e metodológico será fundamentado na Teoria das Representações Sociais.

Este estudo busca compreender as formas de relacionamento existentes e os processos de socialização que fazem parte da cultura escolar, procurando identificar as representações sociais dos estudantes acerca da fase da adolescência.

Participarão da pesquisa 75 jovens do sexo feminino com idades entre 15 e 17 anos, matriculadas no ensino médio da Escola Estadual Primo Ferreira, localizada na cidade de Santos-SP. Os instrumentos de coleta de dados utilizados serão: um questionário composto

por questões que retratem o perfil socioeconômico dos sujeitos, o teste de associação livre de palavras (ALP), o teste das metáforas e uma dinâmica de grupo baseada no psicodrama.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Contribuir para a compreensão das formas de relacionamento existentes que fazem parte da cultura escolar do adolescente, procurando identificar as representações sociais dos estudantes sobre a adolescência, sobre a socialização e sobre o papel do corpo na socialização.

Objetivo secundário:

- Contribuir para o entendimento dos modos de socialização e das formas de exercício do poder que são estabelecidas nos laços interativos e na formação de grupos entre adolescentes do gênero feminino;
- Observar quais fatores corporais entram em jogo nas dinâmicas de interação entre as jovens;
- Identificar as imagens e representações de corpo que surgem nas interações grupais;
- Observar como se articulam imagem corporal e a autoestima e como elas se associam às formas de integração entre os jovens.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A realização desta pesquisa não trará riscos às participantes, nem à escola, pois as questões colocadas no questionário e as situações da dramatização fazem parte do cotidiano das adolescentes.

As informações obtidas com esse estudo podem informar professores e gestores escolares sobre as necessidades e expectativas dos jovens com relação a esse assunto e auxiliá-los no delineamento de práticas pedagógicas que viabilizem reflexões sobre esse tema.

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 75.000-000

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3205-5555

Fax: (13)3228-1243

E-mail: comet@unisantos.br

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa faz uma articulação entre a escola, socialização e adolescência. A pesquisadora apresenta uma revisão bibliográfica consistente e a base teórica parece ser compatível para responder às questões norteadoras a que se propõe.

A pesquisa pode fornecer subsídios a professores e gestores escolares sobre como os jovens definem suas relações sociais e que critérios são utilizados na configuração dessas relações.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências apontadas na análise anterior foram:

- Termo de assentimento dos menores (TA) de acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (pag. 36 - item 9.6.): a pesquisadora apresentou o TA.

- Caso haja necessidade de atendimento psicológico é necessário detalhar como será feito este procedimento: a pesquisadora informa que não haverá necessidade de atendimento psicológico na pesquisa, pois será solicitado das participantes do estudo apenas informações relacionadas aos aspectos de socialização que acontecem nas atividades rotineiras realizadas na escola. Com relação ao quarto instrumento de pesquisa, a pesquisadora explica que, a encenação teatral acontecerá rapidamente (em torno de 5 minutos). Esta encenação será realizada com o intuito de levantar questões para um debate acerca da socialização em ambiente escolar.

- Autorização para filmagem e transcrição das filmagens que deve estar descrita no TCLE: pedenência atendida, a pesquisadora acrescentou essa informação no TCLE.

- Não apresentou os critérios de exclusão: a pesquisadora listou nos critérios de exclusão do projeto critérios de inclusão, não fica claro o que acontece quando houver mais de 75 adolescentes divididas nas três faixas etárias (25 de 15, 25 de 16 e 25 de 17 anos de idade) definidas pela pesquisadora.

- Adequar o cronograma: o cronograma foi adequado, embora a coleta de dados esteja prevista para o mês de agosto.

Recomendações:

Definir claramente como limitar a 75 o número de participantes da pesquisa, divididas nas 3 faixas etárias definidas pela pesquisadora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

É necessário atenção durante o desenvolvimento do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Cumprindo a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa foi analisado por um relator em reunião ocorrida no dia 27 de agosto de 2012 e o colegiado considerou APROVADO.

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300

Bairro: Vila Mathias

CEP: 75.000-000

UF: SP

Município: SANTOS

Telefone: (13)3205-5555

Fax: (13)3228-1243

E-mail: comet@unisantos.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SANTOS - UNISANTOS



SANTOS, 30 de Agosto de 2012

Assinado por:
Maria Luiza Domingues Villar

Endereço: Av. Conselheiro Nébias, nº 300
Bairro: Vila Mathias **CEP:** 75.000-000
UF: SP **Município:** SANTOS
Telefone: (13)3205-5555 **Fax:** (13)3228-1243 **E-mail:** comet@unisantos.br

Anexo D: Questionários preenchidos por alguns sujeitos da pesquisa

Questionário

Escola Estadual
 Série: Δ Turma: 64 Turno: matutina
 Data de Nascimento: 28/09/1997
 Data do preenchimento do questionário: 16/08/12 Horário: 13:50
 Cidade de nascimento: Campos do Jordão - SP
 Cidade onde mora: Sorocaba - SP
 Bairro onde mora: Monopé

1) Escolaridade da Mãe:

Não Estudou	()	
Fundamental	() completo	(X) incompleto
Médio	() completo	() incompleto
Superior	() completo	() incompleto
Pós - graduação	() completo	() incompleto

2) Escolaridade do Pai:

Não Estudou	()	
Fundamental	() completo	() incompleto
Médio	() completo	(X) incompleto
Superior	() completo	() incompleto
Pós - graduação	() completo	() incompleto

3) Renda Familiar:

Até 01 salário mínimo	()
De 01 a 3 salários mínimos	(X)
De 04 a 10 salários mínimos	()
De 10 a 20 salários mínimos	()
Acima de 20 salários mínimos	()

4) Quantas pessoas moram em sua casa:

Duas pessoas	()
Três pessoas	(X)
Quatro pessoas	()
Cinco pessoas	()
Seis pessoas ou mais	()

5) Com que você mora?
Mãe e Pai

6) Qual meio de comunicação você prefere para se comunicar com seus amigos?
 Internet (X) telefone (X) pessoalmente (X)
 Por quê? Porque

7) Qual local você costuma frequentar nos momentos de lazer?
 Cinema (X) Teatro () Shopping (X) Praia (X) Igreja (X)
 Outros: _____

8) Qual é o seu programa de televisão favorito? Dê o nome. Por quê?
Não temo.

9) Que tipos de sites você costuma acessar quando está na internet.
 Relacionamento: Orkut, Facebook, Twitter (X) Pesquisa () Jogos ()

() Outros. Quais? _____

10) Você possui mais ou menos quantos amigos em sites de relacionamento?

1672

11) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "ser adolescente".

(3) complicado (2) Personalidade (4) Popular (1) Amigo

12) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "amizade na escola".

(2) complicado (3) verdadeira (4) falaciosa (3) conhecimento

13) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "meu corpo e ter amigos".

(2) Presença (3) falaciosa (1) beleza (4) diversos

14) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "meu corpo na escola".

(1) beleza (4) presença (2) verdadeira (3) conquista

15) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "ensino médio".

(2) estudo (1) lúcido (3) conhecimento (4) trabalho

16) Se seu corpo fosse um animal, que animal seria? Por quê?

Borboleta. Porque eu acordo com muitas
imaginação e sinto de pessoa eu faço me
expresso pelo o que sou e não ligo o que
digam apenas sou eu.

17) Se seu corpo fosse um objeto, que objeto seria? Por quê?

Um celular, porque eu ligo muito para
as pessoas, suas dificuldades se transformam
muitas dificuldades; alegria, tristeza...

18) Se seu corpo fosse uma cor, que cor seria? Por quê?

Roxo (lilaz), talvez porque essa cor eu
acho que combina comigo está sempre apa
recendo 24 hrs e um mim.

Obrigada!

Questionário

Escola Estadual _____
 Série: JB3 Turma: _____ Turno: tarde
 Data de Nascimento: 08/04/1997
 Data do preenchimento do questionário: 16/08/12 Horário: _____
 Cidade de nascimento: Santos
 Cidade onde mora: Santos
 Bairro onde mora: Itaipi

1) Escolaridade da Mãe:

Não Estudou ()
 Fundamental (X) completo () incompleto
 Médio (X) completo () incompleto
 Superior (X) completo () incompleto
 Pós-graduação () completo (X) incompleto

2) Escolaridade do Pai:

Não Estudou ()
 Fundamental (X) completo () incompleto
 Médio (X) completo () incompleto
 Superior () completo (X) incompleto
 Pós-graduação () completo (X) incompleto

3) Renda Familiar:

Até 01 salário mínimo ()
 De 01 a 3 salários mínimos (X)
 De 04 a 10 salários mínimos ()
 De 10 a 20 salários mínimos ()
 Acima de 20 salários mínimos ()

4) Quantas pessoas moram em sua casa:

Duas pessoas ()
 Três pessoas ()
 Quatro pessoas ()
 Cinco pessoas (X)
 Seis pessoas ou mais ()

5) Com que você mora?

Com a minha mãe, meu pai, meu irmão e minha prima.

6) Qual meio de comunicação você prefere para se comunicar com seus amigos?

Internet (X) telefone () pessoalmente (X)
 Por quê? Por que eu converso melhor pessoalmente e vejo a reação das pessoas.

7) Qual local você costuma frequentar nos momentos de lazer?

Cinema () Teatro () Shopping () Praia (X) Igreja ()
 Outros: baladas

8) Qual é o seu programa de televisão favorito? Dê o nome. Por quê?

Novela Avenida Brasil. Porque eu acho legal a história das pessoas.

9) Que tipos de sites você costuma acessar quando está na internet.

Relacionamento: Orkut, Facebook, Twitter (X) Pesquisa () Jogos ()

() Outros. Quais? _____

10) Você possui mais ou menos quantos amigos em sites de relacionamento?

1.200

11) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "ser adolescente".

(3) aproveitar (4) diversão (2) estudar (1) viver

12) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "amizade na escola".

(3) falsidade (1) interesse (4) preconceito (2) alegria

13) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "meu corpo e ter amigos".

(3) bonito (4) cheiroso (2) amizade (1) confiança

14) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "meu corpo na escola".

(2) envergonhado (4) preso (1) ativo (3) preguiçoso

15) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "ensino médio".

(1) estudar (2) autoconfiança (4) inteligência (3) futuro

16) Se seu corpo fosse um animal, que animal seria? Por quê?

Cachorro. Por que ele é um bom amigo, parece ser fraco por aparência, mais muitas das vezes é bem mais forte do que você imagina.

17) Se seu corpo fosse um objeto, que objeto seria? Por quê?

caixinha de surpresas. Por que cada vez mais eu me surpreendo com certas coisas.

18) Se seu corpo fosse uma cor, que cor seria? Por quê?

Branco. Por que branco representa a paz.

Obrigada!

Questionário

Escola Estadual Paulista
 Série: 1º Ano Turma: 167 Turno: Tarde
 Data de Nascimento: 06/08/1997
 Data do preenchimento do questionário: 16/08/12 Horário: 13:50
 Cidade de nascimento: Santos
 Cidade onde mora: Santos
 Bairro onde mora: Valongo

1) Escolaridade da Mãe:

Não Estudou ()
 Fundamental () completo (X) incompleto
 Médio () completo () incompleto
 Superior () completo () incompleto
 Pós-graduação () completo () incompleto

2) Escolaridade do Pai:

Não Estudou ()
 Fundamental () completo (X) incompleto
 Médio () completo () incompleto
 Superior () completo () incompleto
 Pós-graduação () completo () incompleto

3) Renda Familiar:

Até 01 salário mínimo ()
 De 01 a 3 salários mínimos ()
 De 04 a 10 salários mínimos ()
 De 10 a 20 salários mínimos ()
 Acima de 20 salários mínimos ()
mãe só.

4) Quantas pessoas moram em sua casa:

Duas pessoas ()
 Três pessoas (X)
 Quatro pessoas ()
 Cinco pessoas ()
 Seis pessoas ou mais ()

5) Com que você mora?

Com minha mãe e meu pai

6) Qual meio de comunicação você prefere para se comunicar com seus amigos?

Internet (X) telefone (X) pessoalmente (X)

Por quê? porque não importa o meio, só contata com meus amigos

7) Qual local você costuma freqüentar nos momentos de lazer?

Cinema (X) Teatro () Shopping (X) Praia () Igreja ()

Outros: _____

8) Qual é o seu programa de televisão favorito? Dê o nome. Por quê?

Diários de Vampira, Malhação ... etc...

9) Que tipos de sites você costuma acessar quando está na internet.

Relacionamento: Orkut, Facebook, Twitter (X) Pesquisa () Jogos ()

() Outros. Quais? _____

10) Você possui mais ou menos quantos amigos em sites de relacionamento?

400

11) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "ser adolescente".

(2) Rebelde (1) amizade (4) espontaneidade (3) Leucina

12) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "amizade na escola".

(1) Verdadeira (4) Enfocadas (3) Companheirismo (1) Histórias por conta

13) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "meu corpo e ter amigos".

(1) Apresenta voz (3) Exatidão (2) Competição (4) Definição

14) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "meu corpo na escola".

(1) Amizade (2) Competição (3) Urgência (4) importante

15) Escreva 4 palavras que você lembre ao ouvir "ensino médio".

(1) Trabalho (3) Resistência (2) Trabalhos (4) Dueros

16) Se seu corpo fosse um animal, que animal seria? Por quê?

Tigrel, Eu gosto desse animal, é forte.

17) Se seu corpo fosse um objeto, que objeto seria? Por quê?

Um bairil, porque eu sou gorda ☺

18) Se seu corpo fosse uma cor, que cor seria? Por quê?

Verde, porque é minha cor favorita!

Obrigada!