

Corpo a corpo com as jovens: Grupos focais e análise de discurso na pesquisa em educação física

*José Damico**

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apontar algumas das potencialidades analíticas de pesquisas com grupos focais que se ancoram em referenciais pós-estruturalistas e analisam as informações por meio de análise de discurso. O texto é baseado em uma dissertação de mestrado que discutiu alguns dos modos pelos quais jovens mulheres significam, apre(e)ndem e vivenciam, contemporaneamente, o cuidado com o corpo.

Palavras-chave: Análise de Discurso. Grupo Focal. Identidade de gênero. Adolescente.

1 Introdução

A finalidade deste artigo é apontar algumas das potencialidades metodológicas de pesquisas pós-estruturalistas que utilizam a técnica de grupos focais como estratégia de coleta de informações, analisadas através de análise de discurso, e que se ancoram em referenciais pós-estruturalistas. Neste sentido, pensamos que podemos contribuir para a discussão de aspectos teórico-metodológicos nos procedimentos investigativos que venham a ser utilizados no campo da educação física.

Na abordagem aqui desenvolvida utilizarei um recorte da dissertação de mestrado (DAMICO, 2004), que teve como objeto de pesquisa compreender quais são as práticas que as jovens privilegiam quando cuidam do corpo, que discursos se articulam para configurar tais práticas e, como o gênero institui e atravessa as relações de poder/saber no âmbito destas formações discursivas.

Os Estudos Culturais e os Estudos de Gênero nas vertentes

* Professor de Educação Física, Mestre em Educação (FACED-UFRGS).

pós-estruturalistas nos quais a referida dissertação se apóia “têm mergulhado nos processos e artefatos culturais de seus povos, na cotidianidade de suas práticas de significação, na contemporaneidade de um tempo em que as fronteiras entre o global e o local se interpenetram e se modificam” (COSTA et al., 2003, p. 48).

Para Marisa Costa “há conseqüências importantes dessa concepção para quem faz pesquisa hoje [...], o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (COSTA, 2002, p. 16). É neste sentido, que cabe salientar que não tenho a intenção aqui de lançar algum modelo metodológico que irá iluminar, revelar ou demonstrar determinadas verdades, mas sim apontar a produtividade da técnica de grupos focais para tratar de temáticas emergentes, acolher depoimentos e principalmente formular novas questões para novos problemas de pesquisa.

2 Entre campos e conceitos teóricos ou do tipo de terreno de jogo

A proposição de uma pesquisa na perspectiva pós-estruturalista implicou assumir algumas posições de pesquisa que são críticas e que, de certa forma, desestabilizam modelos de pesquisa da área biomédica, que são também modelos ainda hegemônicos na educação física brasileira.

Desse ponto de vista trata-se de afirmar que a maior parte das investigações nessa área se inscreve na tradição da ciência e filosofia positivista, o que, no campo das ciências biomédicas, se traduz, fundamentalmente, em uma dada forma de conceber a objetividade e racionalidade da produção de conhecimentos, como no caso da medicina:

A medicina, a partir da ênfase quantitativa que vai predominar em todo campo científico, que

busca a objetividade, o certo e o indubitável na investigação do real, passa a se dedicar ao fenômeno da doença com uma perspectiva ontológica e localizante, onde os mecanismos de causa e efeito e de etiologia única tornam determinantes e deixam fortes marcas na produção de conhecimento e na intervenção técnica de seus especialistas, até a atualidade (SILVA, 2001, p. 18).

Ao abandonar as grandes categorias – sujeito, razão, progresso e totalidade – e passar a operar com a dispersão, a fragmentação e a fluidez, o que se coloca em jogo não é a revelação de uma verdade última que explicaria o efeito preciso de alguma coisa, mas o modo como determinadas verdades produzem efeitos de saber-poder. Desta forma, saúde e doença, engordar e emagrecer não são conceitos fixos ou fenômenos traduzíveis *per se*, mas são tomados como construtos do pensamento, ou da episteme, que os elabora. Ao discutir o discurso científico, Foucault refere-se ao conjunto de saberes e práticas “que sistematicamente formam os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1987, p. 56). Posso dizer apoiado nessa afirmação, que toda produção do conhecimento é interessada, que a pesquisa não é neutra e se materializa em ações bem concretas, como as escolhas teóricas e metodológicas que realizamos.

É exatamente por Michel Foucault ter direcionado “suas investigações em torno dos processos de subjetivação e ter usado o fio do poder para costurar esses processos, [que] a perspectiva foucaultiana tem uma importância ímpar para as análises das relações entre sociedade, cultura, educação e subjetividade” (VEIGANETO, 1995, p. 16).

Seguindo esta perspectiva teórica, trabalha-se com uma noção de cultura que envolve um redimensionamento do conceito tradicionalmente presente nos estudos das ciências humanas e sociais, nos quais se enfatiza a cultura como o conjunto de valores e tradições que é mantido de geração em geração. Cultura, na

abordagem dos estudos culturais inspirados nas teorizações pós-estruturalistas, é definida como um campo de lutas que envolve processos de significação (SILVA, 2000) e,

Neste sentido, [ela] não é universal, nem está dada de antemão, mas é ativamente produzida e modificada, ou seja, poderíamos pensá-la como os processos pelos quais se produz um certo consenso acerca do mundo que permite que os diferentes indivíduos se reconheçam como membros de determinados grupos e não de outros. Isso significa entender a cultura como um processo arbitrário, uma vez que cada grupo pode atribuir um significado diferente e viver de forma diferente, um mesmo fenômeno ou objeto (MEYER, 2003, p. 11).

É esse conceito de cultura que permite teorizá-la como constitutiva do mundo social, localizada e, ao mesmo tempo, equiparada a diversas formas de conhecimento produzidas em diferentes locais, como a família, a escola e a mídia, por intermédio de discursos e práticas. Essa compreensão possibilitou tratar diferentes aparatos e “locais” culturais como possíveis instâncias de aprendizagens corporais. Não importa, nesses casos, se existe uma intenção de informar ou simplesmente entreter, já que, de alguma forma, assim também se produzem conhecimentos que podem dirigir as condutas das pessoas.

Nessa direção, a relação entre educação e cultura que proponho, se fundamenta na idéia de que as práticas educativas articulam um conjunto de processos nos e pelos quais os indivíduos aprendem a tornarem-se sujeitos também de uma cultura corporal. Na abordagem aqui desenvolvida entende-se que seriam aquelas práticas que ensinam os indivíduos a conhecerem e a cuidarem do corpo de um determinado modo, no contexto de processos educativos - intencionais ou não - em que as mulheres e as mulheres jovens em especial estão envolvidas. Neste sentido, “tornar-se sujeito de uma cultura envolve um complexo de forças e de apren-

dizagens” (MEYER, 2003) que incluem os conselhos familiares, os meios de comunicação de massa, o grupo de amigas/os e a escola, por exemplo.

No que se refere à noção de poder, os estudos de gênero seguem as elaborações de Michel Foucault, principalmente, nos aspectos em que o autor discorre acerca da positividade do poder. Aqui, o poder não é somente força para submeter ou dominar, ou seja, poder repressivo, mas funciona como uma teia produtiva, permeando todo o tecido social ao formar discursos, produzir saberes e induzir ao prazer. Foucault afirma, ainda, que “o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca está apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2002, p. 183).

O gênero insere-se em um campo de poder/saber na medida em que interroga e desconstrói a naturalização dos corpos nas práticas sociais. Essa perspectiva do feminismo penetra nos campos de saber sobre o sexo, o corpo e o gênero, e a categorização binária do humano passa a ser uma identidade passível de dissolução, já que constituída em práticas discursivas e históricas. Segundo Foucault, tais práticas “[...] tomam corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que as impõem e mantêm ao mesmo tempo” (FOUCAULT, 1989, p. 10).

De acordo com Nikolas Rose (2001, p. 44):

Certas formas de se conter, andar, correr, firmar a cabeça e posicionar os membros não são apenas culturalmente relativas ou adquiridas por meio da socialização de gênero, mas constituem regimes do corpo que buscam subjetivar em termos de uma certa verdade do gênero, inscrevendo uma relação particular consigo mesmo/a em um regime corporal, a qual é prescrita, racionalizada e ensinada em manuais de

aconselhamento, etiqueta e boas maneiras e imposta por sanções bem como por seduções.

Também pode-se entender que as questões relativas ao corpo, ao gênero e à sexualidade “envolvem disputa de valores, de poder, de tipos de comportamento legitimados, de normas e de verdades” e que estes podem, pois, ser entendidos e problematizados “como um lugar de luta constante pela manutenção daquilo que cada sociedade define como estado de normalidade” (MEYER; SOARES, 2004, p. 7).

3 O procedimento dos grupos focais

Para o levantamento das informações que constituíram o *corpus* de análise da dissertação referida anteriormente, fez-se a opção pela técnica de grupo focal, uma vez que este procedimento estimula e propicia a interação entre seus/suas participantes. Este caráter interativo dos grupos focais facilita o desenvolvimento de estudos que buscam entender atitudes, preferências, necessidades e sentimentos; ou quando se investigam questões complexas relacionadas a dificuldades, necessidades ou conflitos não claros ou pouco explicitados. No caso do estudo em questão a pesquisa buscava que as jovens falassem de suas escolhas, sentimentos e dúvidas ao cuidarem do corpo. Ainda, como referem Barbour e Kitzinger, (1999, p. 4) os grupos focais:

[...]são muito apropriados para examinarmos como o conhecimento, as idéias, os relatos, a auto-apresentação e os intercâmbios lingüísticos operam dentro de um determinado contexto cultural. No grupo focal, os participantes da pesquisa criam um público uns para os outros.

Inspirada em técnicas de entrevistas não-direcionadas e técnicas grupais usadas na psiquiatria, a técnica de grupo focal foi originalmente criada para ser aplicada em pesquisas de mercado, tendo sua aplicação ampliada, mais recentemente, para o contexto da pesquisa em ciências humanas e sociais (OLIVEIRA, 2001).

Como estratégia de pesquisa o grupo focal utiliza encontros grupais para a obtenção de dados sobre questões específicas de interesse do pesquisador, a partir de discussões onde os/as participantes podem expressar, nos seus próprios termos, experiências, pontos de vista, crenças, valores, atitudes e representações.

Na pesquisa aqui relatada, o caráter interativo da técnica de grupos focais permitiu a captação de zonas de conflito, contradições e tensões nas falas das jovens, o que contribuiu para potencializar a análise de discurso que foi empreendida com e a partir das discussões realizadas. No entanto, cabe destacar que foram também utilizadas para análise, uma série de falas individuais, porque entende-se que elas só foram possíveis de serem enunciadas no contexto grupal, na medida em que as jovens se sentiram como se estivessem conversando entre elas, quase esquecendo que estavam sendo registradas pelo gravador.

A formação dos grupos focais apresenta algumas características comuns, quais sejam:

- a) O número de participantes pode variar entre 6 a 15 pessoas;
- b) Os critérios para seleção dos participantes de uma sessão do grupo focal (como por exemplo, idade, local de residência, ocupação) são determinados em função dos objetivos do estudo (amostra intencional);
- c) Em geral o delineamento do estudo prevê que mais de um grupo seja formado para obtenção dos dados;
- d) O grupo focal é sempre conduzido por um moderador, que pode ou não ser acompanhado por um observador participante. Ao moderador cabe conduzir o grupo focal, propondo e estimulando que os/as participantes expressem livremente seus sentimentos, experiências e opiniões sobre as questões que são de interesse da pesquisa. Também cabe ao moderador manter a discussão focalizada, fazendo resumos e retomando o assunto quando alguém se desvia dele. O observador pode, entre outras incumbências, ficar

encarregado de captar as informações não-verbais expressas pelos/as participantes e, ao final, ajudar o moderador a analisar os possíveis vieses ocasionados por problemas na sua forma de coordenar a sessão;

e) No final das reuniões, a gravação das atividades é transcrita e analisada a fim de que possa, ao longo dos grupos, verificar a condução, como também se os objetivos da técnica foram atingidos. A gravação ao final dos encontros também serve para a reflexão do pesquisador sobre os encontros grupais subsequentes, no sentido das possíveis adequações, reformulações, adições ou necessidades de aprofundamento de questões a serem discutidas pelo grupo, conforme os objetivos da pesquisa.

A eleição do Colégio de Aplicação (CAP) como *locus* da pesquisa deveu-se a alguns fatores: um deles tem a ver com a sua ligação histórica com a Faculdade de Educação (FACED), já que foi criado na década de 50 do século passado com o objetivo de qualificação de alunos da FACED, inclusive tendo compartilhado durante vários anos o prédio onde hoje está a FACED, o que tem contribuído para que se realizem, no CAP, uma série de estágios e de estudos da Faculdade. Outro fator é que o CAP tem como forma de seleção para ingresso o sorteio público, o que, neste estudo, foi importante na medida em que seria desejável que a composição dos grupos fosse a mais heterogênea possível no que se refere à classe social.

Depois de pensar em algumas possibilidades, a escolha por realizar esta investigação no lugar-escola deve-se à compreensão de que importantes aprendizagens sobre o corpo ocorrem na escola ou nela se apresentam. Trata-se de um ambiente de vigilância constante, que absorve e veicula saberes como os da mídia e das academias, por exemplo, saberes que circulam no espaço escolar através de falas, gestos, movimentos e sensações. Nessa direção:

A escola é um espaço de relações sociais e não somente um espaço cognitivo [...] a escola [é]

tanto um local de encontro entre os jovens quanto um local que tem relações com a mídia e outros espaços culturais. Um aspecto importante é pensar que são nesses espaços educativos culturais e de lazer dos estudantes que transparece a posição que a juventude ocupa hoje na cultura (SOARES, 2003, p. 138).

A escola, nesse sentido, atua tanto como um centro gerador quanto re-produtor de relações de poder-saber de uma série de discursos. Alguns desses discursos que penetram na escola são autorizados e reconhecidos como produtivos para gerar as aprendizagens adequadas. Tais discursos provêm de fora do lugar-escola e, ao mesmo tempo, são incorporados por ela a fim de posicionar a saúde física como um projeto a ser construído e implementado. Podemos, pois, “ver a escola engajada na promoção de alguns desses meios e aprendizagens: modos ‘corretos’ de alimentar-se, de ‘postar-se’, de exercitar-se, de vestir-se, de expressar-se, para ficar nos exemplos mais simples” (SOARES, 2004, p. 6).

Por considerar dessa forma o espaço escolar, desde os primeiros dias em que passei a frequentar o Colégio de Aplicação fui fazendo observações interessantes: os corredores que levavam ao pátio interno, às salas de aula ou ao prédio central (aliás, não foram poucas as vezes em que me perdi); a movimentação frenética no intervalo dos períodos; as conversas de estudantes nas mesas do bar da escola; os namoros pelos cantos às vezes nem tão escondidos, as conversas amistosas com os colegas da educação física – até aqui, nada que meu olhar estranhasse ou não gostasse. A fama de escola “modelo” no meio escolar e sonho de pais e mães ali parecia materializar-se. O idealizado espaço de liberdade e de construção de conhecimento e, principalmente, de encontro, tinha ali, aparentemente, um exemplo a ser seguido.

Também minha relação com as jovens escolares pode ser descrita como um encontro, uma parceria necessária para o pensar, analisar e escrever este estudo. Elas desacomodaram-me, fizeram-me rir e surpreenderam-me. No lugar-escola, durante a re-

alização dos encontros com as estudantes, senti-me muitas vezes como se fizesse parte dela e de seu grupo de professores de educação física. Outras vezes, parecia-me que os grupos de pesquisa que estava coordenando faziam parte de alguma atividade curricular no turno inverso. A sala onde os encontros aconteciam carregava as marcas recentes das aulas do turno da manhã no quadro negro; um boneco de chiclete era construído no mural no fundo da sala, como uma gravura em relevo; a sirene marcava a divisão dos períodos, acompanhando-nos e até, em muitos momentos, atrapalhando a gravação de nossas discussões no grupo.

“Vai ter aula do Zé hoje?” Uma professora me contava que as garotas seguidamente perguntavam isso entre si ou para ela. Tal pergunta indicava, por um lado, a tensão presente no interesse/desinteresse das estudantes nas suas idas ou não aos encontros e, por outro lado, o espaço do grupo percebido como um lugar de aprendizagem que me tinha como guia e condutor. No entanto, discutir no lugar-escola as práticas relacionadas com os hábitos alimentares e corporais - traduzidos por mim como os “cuidados com o corpo” - traz algumas implicações, algumas anteriores e outras posteriores a minha presença, pelas relações de saber-poder que, mesmo não intencionalmente, introduzi ou coloquei em movimento naquela instância. Apesar de considerar essa anterioridade difícil de ser demarcada, acredito, por exemplo, que, ao discutir com as jovens, pude acessar como se dão suas relações com os outros, com os objetos, com os sentimentos, enfim, configurando o modo como se relacionam na vida.

As reuniões-convite que realizei para reunir participantes para minha pesquisa ocorriam nas aulas de educação física, as quais, para minha surpresa, eram separadas por sexo a partir da sexta série do ensino fundamental¹. A aprovação da pesquisa seguiu os

¹ A justificativa dada pelos professores da área baseava-se em explicações do campo biomédico a partir do desenvolvimento e maturação física e das habilidades motoras, que

seguintes trâmites: Conselho do Colégio, Departamento de Educação Física e Serviço de Orientação Educacional (SOE). As maiores dificuldades que encontrei estavam ligadas às preocupações do SOE sobre como a pesquisa estaria abordando as desordens alimentares com as participantes, o que fez com eu tivesse de reformular o projeto que apresentei, além de ter que participar de outras reuniões para dirimir dúvidas.

Ao realizar investigações que envolvem vários encontros com muitas pessoas, é preciso elaborar uma engenharia bastante complexa. E, no meu caso, ainda sob o impacto dos problemas enfrentados no HCPA, procurei evitar ao máximo as situações que pudessem inviabilizar a realização do estudo, aceitando o curto período que eu teria para motivar as alunas e os alunos a participarem do estudo, a sala que me foi ofertada e os horários disponíveis, por exemplo.

A seleção das participantes da pesquisa foi realizada em acordo com o Serviço de Orientação Educacional (SOE) juntamente com o Departamento de Educação Física (DEFI) através de reuniões em momentos distintos. Decidiu-se por utilizar as aulas de educação física, que ocorrem em turnos inversos ao restante das disciplinas, para realizar as reuniões-convite. De acordo com os interesses da pesquisa e influenciado ainda pela minha experiência com as jovens em tratamento no Hospital de Clínicas de Porto Alegre (HCPA), que, na sua maioria, tinham entre 13 e 15 anos, decidimos² convidar as turmas de oitava série do ensino fundamental e as turmas do primeiro ano do ensino médio (na escola, estas são chamadas de nona série).

seriam muito diferentes para os meninos e meninas a partir da sexta série. Portanto, as atividades deveriam ser escolhidas pelos/as alunos/as dentre as oferecidas, como atletismo, dança, ginástica e futebol para as meninas, enquanto que os meninos escolheriam entre basquete, handebol e futebol.

² Discuti com os professores de educação física da escola quais séries e turmas poderiam ter maior interesse em participar da pesquisa.

Realizei três reuniões-convite com cada turma: a primeira para falar sobre os motivos da minha presença, os objetivos da pesquisa e demonstrar, através de manchetes de jornais e revistas, a atualidade e a visibilidade da temática; a segunda para enfatizar a importância que as participantes teriam para a realização do trabalho e também para esclarecer dúvidas a respeito dos procedimentos de pesquisa; e a última para explicar o “Termo de consentimento livre e esclarecido”, e a necessidade de que fosse assinado pela participante da pesquisa bem como pelo/a seu responsável legal.

Das 35 jovens interessadas em participar da pesquisa nas primeiras reuniões, restaram 18 (nove na nona série e nove na oitava série). A desistência foi motivada pelos horários propostos para a realização dos encontros, pela dificuldade com o transporte ou pelo fato de os/as responsáveis pelas jovens não concordarem com sua participação. Contudo, como o desenho prévio da pesquisa limitava a dez os/as participantes por grupo, as dificuldades contaram a favor para o prosseguimento do desenho da pesquisa. Das 18 jovens que iniciaram os grupos, duas desistiram ao longo do trabalho de campo em função de outras atividades (inglês e dança) no horário dos encontros. Segundo informações dadas pelas participantes, todas estavam na faixa de 13 a 16 anos e somente duas não eram alunas da escola desde o início do ensino fundamental.

Todos os encontros foram gravados para posterior transcrição e análise, considerando o acordo firmado no termo de consentimento livre e esclarecido³. A agenda desses encontros foi previamente planejada, compondo um roteiro de temáticas a serem exploradas que considerou os interesses de pesquisa antes de começar a coleta das informações. Esse roteiro teve de ser flexibilizado à medida, em que as interações foram acontecendo.

³ O termo de consentimento foi assinado antes do início dos grupos.

Cada encontro foi dividido em quatro etapas⁴. A primeira etapa, chamada de “atividade integradora”, tinha como objetivo preparar a discussão e descontrair o grupo. Na segunda etapa, aconteciam as discussões grupais com base no roteiro prévio ou, ainda, temáticas que haviam aparecido na etapa anterior (atividade integradora) e que deixaram de ser aprofundadas. No terceiro momento, havia o intervalo, com um lanche previamente combinado com as participantes. Na última etapa, ocorria a retomada das idéias discutidas anteriormente, e eram feitas sugestões de assuntos a serem tratados nos próximos encontros. Antes de finalizar o encontro, fazíamos uma pequena avaliação. Ao elaborar a agenda dos encontros, o objetivo foi focalizar as questões de pesquisa, bem como outros temas que, articulados à temática da investigação, pudessem responder aos objetivos deste estudo (segue abaixo a agenda dos seis grupos focais realizados, já consideradas as reformulações feitas ao longo do processo de coleta das informações).

Agenda dos Encontros

I Encontro

- a) apresentando o processo da pesquisa – (em círculo/ a participante tocará no ombro da colega ao lado, apresentando-se como se fosse a colega tocada) -Técnica de apresentação – 20 min.
- b) Negociação das regras e avaliação – 20 min.
- c) Intervalo c/lanche – 20 min.
- d) Tópico: As adolescentes em geral cuidam do seu corpo? E vocês cuidam? – 25 min.

⁴ As etapas dos grupos focais foram inspiradas na forma como Dora Oliveira (2001) utilizou a técnica de grupos focais.

II Encontro

- a) Relembrando as regras – 15 min.
- b) Atividade de integração – Role-play Tópico: escrevendo a nossa história – 45 min. Como vocês aprendem a cuidar do corpo? E com quem?
- c) Intervalo c/lanche – 15 min. Grupo focal – discussão sobre o tema do encontro e geração de tópicos para os próximos encontros – 30 min.

III Encontro

- a) Atividade de Integração – 30 min. (confecção de painel – colagem)
- b) Tópico: Quais práticas corporais vocês consideram importante para cuidar do corpo?
- c) Intervalo c/lanche – 15 min.
- d) Grupo focal – discussão e geração de tópicos para os próximos encontros – 45 min.

IV Encontro

- a) Atividade de integração – 30 min. (elaborar um teste de perguntas sobre o cuidado com o corpo – com pontuação)
- b) Tópico: Vocês acham que essa preocupação com o corpo atinge homens e mulheres da mesma maneira?
- c) Intervalo c/lanche – 15 min.
- d) Grupo focal – discussão e geração de tópicos para os próximos encontros – 45 min.

V Encontro

- a) Atividade de Integração. Articulando dieta/consumo e beleza – Escrever duas colunas para uma revista fictícia: o grupo será dividido em dois, um grupo escreve uma carta para uma revista e o outro responde a carta – 30 min.
- b) Tópico: Quais são as principais dúvidas de vocês em relação aos cuidados com o corpo e para quem vocês recorrem para resolver tais dúvidas?
- c) Intervalo c/lanche – 15 min.
- d) Grupo focal – avaliação, discussão e geração de tópicos para o próximo encontro – 45min.

VI Encontro

- a) Atividade de Integração – (retomar a produção dos grupos anteriores) 25 min. Tópico: Espaço aberto para discutir tópicos gerados nos grupos anteriores – 30 min.
- b) Intervalo – 10 min.
- c) Grupo focal – retomada das idéias levantadas nos encontros anteriores e a opinião das participantes e do pesquisador sobre o processo de pesquisa – 35min.
- d) Confraternização – 25 min.

O sucesso da técnica de grupo focal depende, inicialmente, da definição do tópico a ser explorado, sejam tópicos de temas específicos em que se busca capturar diferentes visões sobre o mesmo tema, ou situações em que os objetivos são explorar, a partir de determinados temas, como um grupo, com certas características homogêneas (no caso mulheres jovens com a mesma faixa etária), expressam sua visão de mundo.

As principais vantagens da utilização da técnica dos grupos focais, com relação a outras formas de coleta de informações como as entrevistas individuais, por exemplo, é de que os grupos focais possibilitam pensar coletivamente uma temática que é comum aos participantes do grupo.

Um desses exemplos pode ser verificado nos desdobramentos da discussão que fizemos acerca do tema das críticas foi a forma como as jovens participantes da pesquisa lidam com os apelidos e as brincadeiras que os colegas fazem sobre alguma característica física, como aparece nas transcrições que seguem.

Clara – E isso daí é horrível, porque, se uma pessoa te chama de um jeito, daí todo mundo vai te chamar daquele jeito.

Flávia – Às vezes, tu não estás nem aí porque tu não és muito magra nem muito gorda, mas, a partir do momento em que todo mundo começa a se arriar, te criticar e rir da tua cara, daí tu te sentes mal e tu queres mudar o teu corpo.

Kátia – E principalmente assim com as pessoas com quem tu convives todos os dias, sabe? Daí, se tu não mudares, se tu continuares assim, ainda mais que tu já estás meio insegura. Na adolescência, todo mundo já é meio insegura, então, se os outros se arriam, ainda vai piorar a situação. Tu vais te sentir: ai, e agora, eu sou uma idiota, eu sou feia.

Um outro aspecto que cabe salientar tem a ver com um pressuposto de que percepções, atitudes, opiniões e representações são social e culturalmente construídas. Este pressuposto, não por coincidência, é central de pesquisas pós-estruturalistas e investigações que se aportam nas teorizações de gênero como é o caso deste estudo. Utilizarei a discussão que fiz dos depoimentos acima para demonstrar alguns aspectos que ficaram manifestos desse pressuposto na minha investigação.

Nos fragmentos acima, as críticas ou julgamentos que levam as jovens a se colocarem como alvo dos olhares do grupo são constituídos a partir de critérios pessoais e, concomitantemente, de uma certa racionalidade, ao utilizarem-se atributos mais ou menos padronizados (peso, forma de partes do corpo) como se todas/os as/os que estivessem perto delas e, inclusive, elas próprias, pudessem ocupar o lugar de quem expressa o olhar, ao mesmo tempo em que não são observadas diretamente. Uma outra consequência é a possibilidade de um efeito contagiante, como se o apelido ou a crítica funcionassem como uma caricatura que ressaltasse algo que ninguém percebe num primeiro momento e que depois se torna um sinal identitário, lembrado por todos.

O modo como tais críticas são recebidas como verdades em si parece receberem sentido naquilo que é explicitado como uma característica naturalizada na adolescência, um período da vida que seria marcado pela insegurança, dúvidas e rebeldia. Essa naturalização de uma dada adolescência problemática é possível numa ordem discursiva que se apóia nos enunciados formulados em distintos campos de saber, que se articulam para afirmar, através da psicologia, da pedagogia ou da medicina, que esse período da vida traz inseguranças e sofrimentos, dadas as mudanças orgânicas ou a transição emocional que a passagem entre a infância e a vida adulta produz. No entanto, mesmo entre os adultos, que dificilmente permitem tal nível de criticismo, pelo menos abertamente, situações como as descritas acima causariam tristeza, frustração e constrangimento.

Assim sendo, outras potencialidades dos grupos focais advém desse pensar coletivamente, como facilitar a expressão verbal das participantes através de um processo de interação que favorecesse a expressão de emoções, ao mesmo tempo, que pudéssemos observar as controvérsias e conflitos ao longo dos debates. Perguntei às jovens como elas estavam lidando com esse momento em suas vidas, e algumas delas disseram:

Camila⁵ – A nossa personalidade está se desenvolvendo... Então, é uma fase meio difícil. Eu acho que... aí, depois, tem os colegas com esse negócio de apelido, e aí tem esse negócio de beleza... Tem um monte de coisa que influencia: “ah, não usa droga!”, “não transa sem camisinha!” É muita coisa, tu acabas ficando meio perdida na parada, sabes?

Denise – O meu pai, ele quer nos reservar, nos conservar, digamos assim. Como se a gente fosse para ele, sabe. A minha mãe diz: “a gente cria para o mundo”. Mas ela sabe que não é assim, ela é toda cuidadosa comigo. Ela é toda preocupada, assim, com o que eu vou comer ou com o que eu vou fazer. Se eu vou a uma festa, ela quer saber com quem eu vou, com quem eu vou voltar, que horas eu vou voltar... se preocupa com quem eu vou estar, com as minhas amizades.

Clara – eu não sei se é com todo mundo, mas comigo é assim ... aquela coisa de querer ser dona do próprio nariz sabe!?! Ser independente como meu pai diz. Aí tem uma festa e eu quero ir, pô, eu já tenho 15 anos porque eu não posso ir na festa, eu não sô mais uma criança. Aí tu tem aquela consciência – acha pelo menos que tem – que a gente sabe de tudo já, que não precisa mais a mãe ficar falando o que acontece no mundo, que para tudo tem tempo e mais um monte de coisas, porque a gente vê isso todo dia, daí tu já fica sem saber o que fazer.

Na fala de Camila, o que está em jogo parece ser a dificuldade em estabelecer os critérios para as experiências consigo

⁵ Os nomes de todas as jovens são fictícios para preservar a identidade das participantes.

mesmo. Jorge Larrosa (1984, p. 78) argumenta que “a necessidade de julgar-se a si próprio em função da própria transformação é desencadeante dos mecanismos discursivos de auto-observação e de auto-reflexão sobre a prática”. Ao assumir sua fragilidade e falar de seus medos, de suas inseguranças, de desconfianças, de experimentações perigosas e de interdições promovidas pelos pais, a jovem Camila anuncia como vivem os rituais de passagem para a vida adulta.

A jovem, ao indicar seus principais conflitos assume um tom resignado ao dizer que “fica meio perdida”. Aqui a expressão “meio” pode oferecer pistas interessantes, na medida em que uma das acepções dicionarizadas do termo define este como “o centro de um espaço; lugar que dista igualmente de todos os pontos a seu redor” (HOUAISS, 2003). Essa posição que a jovem diz ocupar ao “estar meio perdida” é o que se espera de uma adolescência normal, em função da naturalização de determinados sentimentos e comportamentos atribuídos a essa faixa etária. Se a jovem afirmasse estar completamente segura de si, não seria estranho que se pudesse dizer que ela estaria sendo adulta cedo demais, o que em muitos casos, carrega sentidos de positividade; ou se ela, ou alguém por ela, assumisse que está “completamente” perdida provavelmente seria encaminhada a algum tipo de tratamento que pudesse reverter essa falha no seu desenvolvimento. Trago a contribuição de Guacira Louro, pois a autora esclarece o modo como determinadas posições que as jovens ocupam estão sintonizadas com as regras de normalidade. Na perspectiva dessa autora:

A posição central é considerada a posição não problemática; todas as outras posições-de-sujeito estão de algum modo ligadas – e subordinadas – a ela. Tudo ganha sentido no interior desta lógica que estabelece o centro e o excêntrico; ou, se quisermos dizer de outro modo, o centro e suas margens. Ao conceito de centro vinculam-se, freqüentemente, noções de universalidade, unidade e de estabilidade. Os sujei-

tos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade (LOURO, 2003, p. 44).

Muitos discursos têm afirmado a existência de dado período da vida que é recheado de turbulências, inseguranças e medos. O livro⁶ organizado por Cybelle Weinberg que é dirigido, segundo ela, prioritariamente a professores/as, orientadores/as e outros/as profissionais que trabalham com jovens, e escrito por médicos/as, psicanalistas e psicopedagogos/as, traz, em sua introdução a seguinte questão: “O que tenho ouvido na clínica e fora dela são queixas de adolescentes que se sentem perdidos, apáticos ou ansiosos quanto ao seu futuro. Os pais parecem ainda mais perdidos do que eles. O que significa adolecer no mundo atual?” (WEINBERG, 2001, p. 7).

Por mais paradoxal que possa parecer, há um sentido de normalidade definido no âmbito dos discursos “psi” que opera com a noção de que um certo grau de estranhamento que a jovem tem em relação a si mesma faz parte da ordem das coisas (FRAGA, 2000). A pergunta da autora acima indica uma tentativa de fixar os sentidos, pois o que estaríamos vivendo na contemporaneidade seria uma espécie de incerteza generalizada. No livro clássico da psicologia *Adolescência Normal*, as autoras comentam:

Penso que a estabilização da personalidade não se consegue sem passar por um certo grau de conduta patológica que, conforme o meu critério, devemos considerar inerente à evolução normal desta etapa da vida [...]. Toda a comoção deste período da vida deve ser considerada como normal, assinalando também que seria anormal a presença de um equilíbrio está-

⁶ Geração Delivery: Adolecer no mundo atual (2001).

vel durante o processo adolescente
(ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 27).

É nessa direção que as jovens, ao mesmo tempo em que são atingidas pelos discursos, assumem para si os mesmos discursos. Sob esta ótica é que posso afirmar que a diferença se produz nas relações de poder. Para poderem permanecer no centro, as jovens devem se preocupar, se entristecer e, principalmente, se experimentar. Digo “principalmente” na medida em que as inúmeras experimentações - sejam elas as experiências com sua sexualidade, com as drogas ou com o seu corpo – são tidas como normais desde que dosadas, quer dizer, que as tentativas e os “erros” decorrentes possam servir como possibilidades de aprendizagem para a vida adulta e que possam rapidamente ser corrigidos.

A técnica de grupo focal oportuniza também um aprofundamento de determinadas questões em um prazo curto, no entanto, a técnica tem alguns limites que vamos explicitar agora. O pesquisador tem menor controle sobre a sessão (desvio no foco, falta de preparo do moderador). Abaixo segue uma intervenção da observadora, que percebeu que eu (moderador) não estava conseguindo manter a organização e o foco. “Rose⁷ – gurias, gurias ... vocês não tão ouvindo a Bruna, todas falam ao mesmo tempo e daí depois na hora da transcrição o Damico fica louco!”

Uma outra limitação está na amostra, por ela ser pequena e intencional acaba por pressionar o investigador a se preocupar com a presença/ausência nos encontros, ou que algum desentendimento que por ventura surja no grupo possa ter seus efeitos minimizados a ponto de não causar desistências. Nesse caso, uma das participantes no terceiro encontro pediu que uma colega/amiga pudesse participar, o contrato inicial não permitia tal possibili-

⁷ Fui auxiliado por Rose Meyer (Mestre em Psicologia Social e Institucional - UFRGS) nos encontros, que me ajudou com o gravador e que, em alguns momentos, interveio nas discussões no grupo.

dade, mesmo assim sugeri que as participantes avaliassem essa possibilidade de flexibilização das regras, o que não foi aceito por elas, a jovem não gostando da posição do grupo comunicou que não participaria mais.

É importante observar que a investigação não deveria ocasionar ônus financeiro para as participantes em termos de despesas com deslocamento para o local dos encontros; caso essa situação ocorresse, eu subsidiaria tais gastos. Além disso, foi considerado oportuno que, durante os encontros, se realizasse um intervalo com lanches para as participantes, como um espaço de pausa entre a primeira parte das atividades e a segunda e também como forma de descontrair o grupo.

E por último, cabe lembrar a necessidade de devolução (triangulação) dos dados para validação e, além, da grande quantidade de dados e a dificuldade na própria organização e análise dos mesmos. No que se refere a devolução dos depoimentos obtidos eu e a observadora realizamos cerca de 6 meses depois da coleta uma reunião onde apresentamos as principais análises e os depoimentos correspondentes.

Ao final do processo de levantamento e transcrição das informações produzidas no trabalho de campo, passei, então, a tentar conferir alguns sentidos a esse conjunto de informações. As tentativas de organização exigiram uma série de exercícios de minha parte, uma vez que a quantidade de informações geradas (cerca de 180 páginas transcritas) tinha sido significativa. Por fim, decidi organizar as informações a partir de três unidades. Essas unidades foram definidas com base nos interesses do estudo: explorar as compreensões das jovens participantes sobre os cuidados com o corpo que elas e outras mulheres do seu convívio desenvolvem em relação a si mesmas; explorar como esses cuidados são aprendidos e colocados em operação; e problematizar tais aspectos a partir das discussões de gênero.

4 Analisando o discurso

No período do trabalho de campo, muitas questões instigaram-me e chamaram-me a atenção. Eu ouvia as fitas com as gravações, lia as transcrições e perguntava-me o que estava ali e eu não conseguia ver. Naquele contexto em que circulavam diferentes forças, em que significados iam sendo construídos e negociações e práticas sociais iam sendo enunciadas, busquei estabelecer uma leitura que produzisse um movimento analítico que transitasse por diferentes lugares, como o lugar-escola e o lugar-corpo, e por diferentes processos, como a correta gestão do corpo e o prazer de ser olhada e desejada, a resistência para não submeter às normas; a preguiça culpabilizada e a celebração da força de vontade; as dietas em momentos específicos e os vômitos e desmaios experimentados nas semanas de festas consideradas importantes. Como sugere Carlos Skliar:

Existe um olhar que parte da mesmidade. Outro que se inicia no outro, na expressividade de seu rosto. Talvez esta distinção seja uma forma para poder olhar entre aquelas representações, aquelas imagens que tomam como ponto de partida e como ponto de chegada o eu mesmo, o mesmo – o sumidouro, o refúgio do próprio corpo e do mesmo olhar –, e aquelas que começam no outro e se submetem a seu mistério, seu distanciamento, sua rebeldia, sua expressividade, sua irreducibilidade. Uma imagem do mesmo que tudo alcança, captura, nomeia e torna próprio; outra imagem que retorna e nos interroga, nos comove, nos desnuda, nos deixa sem nomes (SKLIAR, 2003, p. 67-68).

Mesmidade e alteridade, pontos de vista para diferentes olhares que nos permitiram experimentar que o “como se vê” e “o que se vê” são determinados pelas relações de poder que carregam em si também a possibilidade de subversão. A análise das diferentes falas que as jovens produziram no lugar-escola e no

espaço de discussão, criado nos grupos focais, possibilitou delinear discursos e estratégias conflitantes, e, deste modo, não se pode dizer que os discursos da boa forma sejam uniformemente coercitivos.

Por fim, as informações foram organizadas a partir de três unidades temáticas. Essas unidades foram definidas com base nos interesses do estudo e ficaram assim definidas: explorar as compreensões das jovens participantes sobre os cuidados com o corpo que elas e outras mulheres do seu convívio desenvolvem em relação a si mesmas; explorar como esses cuidados são aprendidos e colocados em operação; e problematizar tais aspectos a partir das discussões de gênero.

A análise propriamente dita deu-se numa articulação entre os elementos que compõem os enunciados de uma discursividade sobre os corpos femininos jovens e a organização desses elementos em relação ao cuidado que as jovens estabelecem consigo mesmas. Temos claro que o que nos propomos a fazer, e esperamos ter conseguido, foi organizar os enunciados de uma determinada forma e não de muitas outras possíveis, agrupando as unidades temáticas como se este agrupamento estivesse visível em um objeto óptico, um caleidoscópio.

O caleidoscópio⁸ é um objeto para olhar que usa as características dos prismas para criar imagens coloridas e diferentes que se movem. Dependendo do ângulo que os espelhos são colocados, irão se formar imagens diferentes. A palavra vem do grego, em que *kalos* quer dizer beleza, *eidōs* significa forma e *skopien* é olhar, ou seja, é o objeto óptico “que nos faz ver belas formas”. Luis

⁸ O caleidoscópio é um artefato óptico que consiste num pequeno tubo cilíndrico no fundo do qual há pequenos pedaços coloridos de vidro ou de outro material, cuja imagem é refletida por espelhos dispostos ao longo do tubo, de modo que, quando se movimenta o tubo ou esses pedaços, formam-se imagens coloridas e múltiplas. A dissertação de Luis Henrique Sacchi dos Santos, “Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo” (1998) utiliza a metáfora do caleidoscópio desde o título.

Henrique Santos (1998), ao discutir o uso da metáfora do caleidoscópio afirma que:

[...] a metáfora cumpre também a função de explicar um mundo em constante mudança, porque cada imagem formada não é igual a outra. Embora mude a forma, multiplique a cena ou o objeto observado, o caleidoscópio não os transforma em outra coisa, a alteração retém o que foi alterado; em um exemplo: o corpo continua corpo, mas o olhar sobre ele se modifica (SANTOS, 1998, p. 19).

As unidades que organizei se formam em torno das questões sobre o cuidado que se articulam ao objeto óptico ao priorizar as multiplicidades, a produção de fluxos e os jogos de linguagem.

A primeira unidade envolveu tomar o cuidado como um artefato óptico que permite ver as práticas corporais que as jovens privilegiaram quando cuidam de seu próprio corpo a fim de aperfeiçoarem-se e produzirem-se a si mesmas.

A segunda unidade considerou o cuidado como um artefato óptico semelhante ao anterior e que emprega o mesmo princípio óptico de reflexão, no qual o jogo ou a combinação de imagens se produz por reflexos de objetos “exteriores”, ou seja, um objeto que visibilize como as jovens se relacionam com os membros de sua família, com os colegas da escola e com as mulheres de outras gerações. Aqui as mulheres jovens são figuras centrais, tanto nos aspectos de uma cultura de consumo globalizada quanto nas preocupações sociais e de saúde que constituem os sujeitos jovens, dando sentido às falas enunciadas pelas jovens nos encontros.

A terceira unidade concebeu o cuidado como uma síntese das outras duas, onde o objeto óptico reuniu um conjunto de cores e formas que integram imagens em constante mutação numa sucessão vertiginosa, cambiante, de ações, sensações etc. Nessa unidade, a análise foi organizada a fim de examinar a relação com os diferentes saberes que produzem mudanças no corpo jovem

feminino. Ao utilizar fragmentos de “coisas ditas” em um encontro e depois localizar outro fragmento, juntando-os, procurei trabalhar na e a partir da idéia do caleidoscópio como um instrumento que recria continuamente o que se vê. Assim, a busca foi pelo descontínuo e pela dispersão dos enunciados, para torná-los produtivos na dissertação. As unidades que organizei tomam como referência a “relação consigo”, aqui entendida como:

[...] a relação pela qual o sujeito constitui a si como 'sujeito moral', ou seja, pela qual ele aprende a reconhecer e a estabelecer para si como bons e verdadeiros certos modos de agir; isso por sua vez, exige que ele faça aprendizagens, exercite-se, aperfeiçoe-se, segundo valores, regras de conduta e interdições de seu tempo, de sua cultura e de sua condição social e de gênero (FISCHER, 1996, p. 22).

As três unidades temáticas foram organizadas de modo a formar um corpo discursivo que pudesse responder as questões de pesquisa, com base em que os diferentes discursos sociais, as posições de sujeito das falantes e, por último, as continuidades das coisas ditas e das variedades das modalidades enunciativas (FISCHER, 1996). Assim, ao operar metodologicamente com a análise de discurso de ‘inspiração foucaultiana’, busquei trabalhar as falas, decompô-las, multiplicar os sentidos que elas podem conter, bem como localizar os rastros ou as marcas dos discursos que se articulam para torná-las possíveis.

Para isso, apóio-me também em Céli Pinto (1999), que considera que os produtos culturais e os textos são produzidos no interior de práticas contextualizadas histórica e socialmente. A autora argumenta, ainda, que as marcas encontradas na superfície textual envolvem o reconhecimento de que todo evento de comunicação é ou faz parte de um ritual social e que toda contextualização passa sempre por mediações.

A opção por grupos focais facilitou a produção e a análise

deste tipo de evento de comunicação, na medida, que, “analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198). Conforme Foucault (1999, p. 56): “É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição.”

Uma outra questão refere-se ao foco de problematização, ou seja, o exame do poder e da constituição subjetiva como elementos centrais na análise das práticas discursivas. No caso deste estudo, coube focalizar, na análise, os jogos de poder e saber envolvidos nos processos de aprendizagem que determinadas jovens vão empreendendo, o que implica estar atento para a heterogeneidade, a multiplicidade e a conflitualidade de poderes envolvidos na produção desses corpos jovens.

As condições de existência de um discurso que institui e ao mesmo constitui o sujeito jovem, ocorrem na medida em que a compreensão das relações de poder-saber permite que se mostre a positividade e a materialidade dos discursos. Essa materialidade pode aparecer quando se fazem ao *corpus* discursivo questões como essas: quem pode falar o quê? Para quem e em que lugar?

Considerando a centralidade do corpo feminino jovem na cultura contemporânea é que posso afirmar que a opção pelo grupo focal contribui para que essa materialidade fosse produzida - sujeito social de uma série de discursos na medida em que diferentes instâncias procuram produzir e reproduzir um gestual, um vocabulário e práticas cotidianas jovens nas quais práticas corporais que envolvem modos de alimentar-se, fazer exercícios e vestir-se figuram como elementos básicos - interroga-se os discursos que delimitaram as discussões com as jovens. Dessa forma, busca-se mapear como poderes e saberes produzem sentidos e como as jovens estudantes investigadas estabelecem as relações consi-

go diante de um conjunto de normas, regras e cuidados necessários para um aperfeiçoamento de seu modo de vida.

De acordo com Foucault (1999, p. 59):

É sempre no âmbito da materialidade que ele [o discurso] se efetiva, que é efeito; ele possui seu lugar e consiste na relação, coexistência, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais; não é o ato nem a propriedade de um corpo; produz-se como efeito de e em uma dispersão material.

As opções metodológicas realizadas na trajetória do processo de pesquisa se notabilizam por um conjunto de escolhas nem sempre fáceis de serem explicadas, nem, necessariamente as melhores ou mais corretas, mas aquelas que foram possíveis pelas leituras de outros estudos e pelas reflexões que vimos fazendo sozinhos e acompanhados. Que elementos destes estudos e reflexões influenciaram na escolha por grupos focais e análise do discurso? Enfim, trata-se de uma metodologia que tecida durante a feitura da dissertação, às vezes imitando, às vezes mudando uma coisa ou outra e até criando “de quando em vez”.

Dessa forma, o objetivo principal deste estudo não é revelar algo que estaria por trás das falas das jovens, mas acessar as instâncias de aprendizagens, os discursos e as relações de gênero que levam essas mulheres jovens a ocupar determinadas posições de sujeito nas culturas que habitam. Dizendo de outro modo: a análise de discurso realizada permitiu que ao olhar os materiais e perguntar de que maneira essas coisas são ditas, o que significa terem se manifestado ali, naquele grupo, naquela escola e não em outro lugar e ao analisar, não os enunciados ocultos ou subentendidos, mas o que está explícito como linguagem mesmo, interroguei a linguagem naquilo que ela produz e naquilo que a produziu. Conforme Fischer (1996, p. 106):

As “coisas ditas” [...] para Foucault, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Daí que o conceito de prática discursiva, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de idéias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso.

Portanto, interessou na análise dos enunciados⁹, nos discursos que tornaram possíveis as falas das jovens, ressaltar essas formações discursivas para verificar a forma como as participantes se referiram ao seu corpo, como e com que frequência utilizaram tal enunciado, como empregaram um determinado conceito e, finalmente, para qual estratégia o enunciado estava sendo empregado, caracterizando a formação discursiva pela regularidade com que determinadas práticas se apresentaram e se materializaram. Esse tipo de análise consiste em:

[...] Reconhecer que, quando usamos a linguagem, pode ocorrer que não sejamos nós que estamos falando, mas a linguagem que nos foi dada através das formações sociais que ocorreram no passado. Por exemplo, um dos compromissos contemporâneos em determina das pesquisas educacionais é falar sobre a “voz” dos professores e estudantes como próprias,

⁹ Diferencio enunciado de enunciação, entendendo que a enunciação seria o que é dito ou mostrado numa determinada cena: um homem assiste ao acidente de carro e enuncia: “Só podia ser mulher!”. Isso pode ocorrer milhares de vezes, e as cenas individualmente serão sempre outras, tantas quantas ocorrerem. Para descrever os enunciados de um discurso, certamente precisamos recorrer às enunciações, analisar o que é dito, escrito ou mostrado em diferentes materiais (textos, vídeos, programas de televisão, registros de observação de cenas); mas o que será descrito não é uma repetição das tantas coisas faladas ou afirmadas, e sim a “função enunciativa”, aquilo que “faz” com que essas coisas sejam ditas. No conjunto dos discursos sobre a mulher, há a memória de enunciados sobre a dificuldade da mulher com as máquinas, com a matemática, com a engenharia. Há, sobretudo, o discurso machista sobre a inferioridade da mulher, em vários campos da atividade humana. Ora, o enunciado sobre mulher incapaz ou inferior está vivo na enunciação de cena de rua: “Só podia ser mulher” (FISCHER, 2001, p. 86).

personais e autênticas. Mas quando ouvimos a voz das pessoas falando nas escolas, damos-nos conta de que boa parte dessa fala foi construída anteriormente a nossa entrada em cena (POPKEWITZ, 1994 p. 195-196).

É nesse sentido que, substituindo da citação as palavras “professores e estudantes” por “jovens estudantes”, pode-se perceber o efeito das falas. O que está em questão é o descentramento do sujeito, deslocando-o do lugar central e privilegiado, compreendendo como, em diferentes épocas, as pessoas são transformadas e colocadas em determinadas posições de sujeitos.

6 Finalizando...

A escolha teórico-metodológica que realizei dependeu em grande parte da posição de sujeito que ocupei. O que significa dizer que a combinação de uma determinada forma de coletar informações com uma maneira específica de analisá-la implicam uma visão de mundo, de ciência e de cultura. Essa posição epistemológica de ver e querer conhecer o mundo é que permitiram ancorar a técnica de grupo focal e a análise de discurso em uma noção de linguagem enquanto um sistema de constituição de significados que é situado tanto histórico quanto socialmente. Os textos, artigos, reportagens ou as discussões em grupos estão colados em arcabouços discursivos.

Assim problematizar e/ou historicizar é compreender que a história não é um campo que descreve fatos e acontecimentos, mas que produz e modifica fatos que supostamente descreve e o modo como as coisas se tornam isto que elas são, o que se mantém e o que se modifica, o que está em jogo nesses processos de significação.

Body the Body With the Young Women: Focus Group and Discourse Analysis in the Research of Physical Education

Abstract: This paper aims at indicating some of the analytical potential of focus group research in approaches with a critical approximation to the post-structuralist perspective which carry out discourse analysis. The paper is based on a Master's Dissertation which discussed some of the ways through which young women give meaning to, learn, grasp and experience body care in contemporaneity.

Keywords: Discourse analysis. Focus group. Gender identity. Adolescent.

Cuerpo a cuerpo con las jóvenes: grupos focales y análisis del discurso en investigaciones en la Educación Física

Resumen: El presente artículo tiene por objetivo apuntar algunas de las potencialidades analíticas en investigaciones con grupos focales que se plantean en las perspectivas pos-estructuralistas, y analizan informaciones por medio del análisis del discurso. El texto está basado en una disertación de maestría que investiga los modos como las jóvenes mujeres significan, aprenden e viven, en la contemporaneidad el cuidado de su cuerpo.

Palabras-clave: Análisis del discurso. Grupo focal. Identidad de género. Adolescente.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.

BARBOUR, Rosaline S.; KITZINGER, Jenny. **Developing Focus Group Research**: Politics, Theory and Practice. London: Sage, 1999. 240 p.

BARTHES, Roland. O jogo do Caleidoscópio. In: _____. **O grão da voz**: entrevistas 1962-1980. Lisboa : Edições 70, 1982. 365 p.

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 35-67, maio/agosto de 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. O papel dos estudos culturais na atualidade. **Nuevamerica**, Rio de Janeiro, n. 96, p. 52-57, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, Especial, maio/ago, 2003.

DAMICO, José. **Quantas calorias eu preciso [gastar] para emagrecer com saúde?:** Como mulheres jovens aprendem estratégias para cuidar do corpo. 161 f. 2004. Dissertação (Mestrado) – UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso:** mídia e produção de subjetividade. 1996. 297 f. Tese (Doutorado) - UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação:** fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III:** o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graall, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** História da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FRAGA, Alex. Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem comportada. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco de Mello. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. CD-ROM.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T.T. (org.). **O sujeito da educação.** Petrópolis: Vozes, 1984.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, G.; NECKEL, J.; GOELLNER, S.V.. **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, D.; SOARES, R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: _____. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; NECKEL, J.; GOELLNER, S.V.. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Dora Lucia. **Leidens de. Brazilian adolescent women talk about HIV/AIDS risk reconceptualizing risk sex**: What implication for health promotion? London: University of London. Institute Educacion, 2001.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Com a palavra o senhor presidente José Sarney ou como entender os meandros da linguagem do poder**. São Paulo: Hucitec, 1989.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, T.T. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 173-210.

ROSE, Nikolas. Como deve se fazer a história do Eu?. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p.33-57, jan./jun. 2001.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. **Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo**. 1998. 207 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 1998.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: Diferença, alteridade, diversidade e os outros outros. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 5, n. , p.37-50, 2003.

SILVA, T. T.. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. 1. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 2000. v. 1.

SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Nunca Fomos Humanos**: nos rastros dos sujeitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. .

SOARES, Rosângela de F. R; MEYER, Dagmar E. Estermann. O que se pode aprender com a "MTV de papel" sobre juventude e sexualidade contemporâneas? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, p.136-148, maio/ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. 264 p.

WEINBERG, Cybelle (Org.). **Geração delivery**: adolescer no mundo atual. São Paulo: Sá, 2001.

Recebido em: 31/03/2006

Aprovado em: 12/07/2006