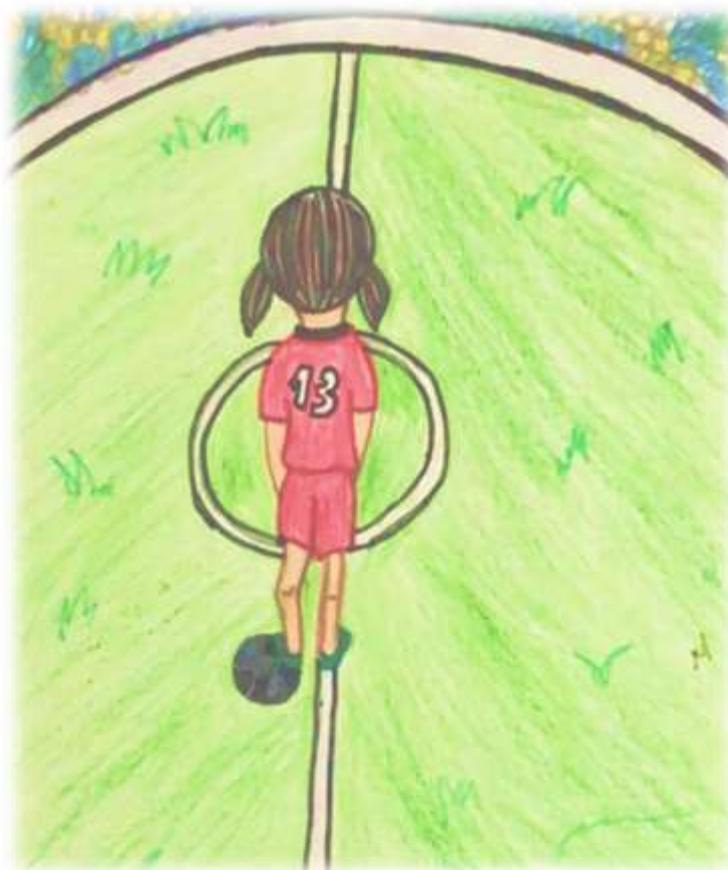


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO ACADÊMICO**

**BRUNA SAURIN SILVA**

**RELAÇÕES E SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR MENINAS EM UM  
CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO DO  
FUTEBOL**



Vitória  
2020

BRUNA SAURIN SILVA

**RELAÇÕES E SENTIDOS CONSTRUÍDOS POR MENINAS EM UM  
CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO DO  
FUTEBOL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Linha de pesquisa: Estudos Históricos e Socioculturais da Educação Física, Esporte, Lazer e Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Mariana Zuaneti Martins  
(CEFD/UFES)

Vitória  
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

S586r Silva, Bruna Saurin, 1988-  
Relações e sentidos construídos por meninas em um contexto de ensino-aprendizagem-treinamento do Futebol / Bruna Saurin Silva. - 2020.  
117 f. : il.

Orientadora: Mariana Zuaneti Martins.  
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Futebol. 2. Meninas. 3. Gênero. 4. Ensino. 5. Aprendizagem. 6. Treinamento. I. Martins, Mariana Zuaneti. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

BRUNA SAURIN SILVA

**RELAÇÕES, SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTRUÍDOS POR  
MENINAS EM UM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM-  
TREINAMENTO DO FUTEBOL**

Dissertação apresentada ao Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Trabalho Defendido e Aprovado em:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Mariana Zuaneti Martins  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientadora

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Ileana Wenez  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Examinadora 1

---

Prof. Dr<sup>a</sup>. Larissa Rafaela Galatti  
Faculdade de Ciências Aplicadas da Unicamp -  
Limeira  
Examinadora 2

Dedico esse trabalho à todas as meninas, que independente das barreiras impostas, se encantaram um dia pelo rolar da bola de futebol. Sem elas essa pesquisa não seria possível.

## AGRADECIMENTO

A minha família. Não somente àqueles aos quais me ligo por laços de sangue, mas por todos àqueles que passaram pela minha vida e de alguma forma se fizeram morada. Àqueles que foram lar, amizade, apoio, e colo durante todas as minhas viagens para longe de casa.

Em especial à minha mãe e meu pai, que mesmo sem saber ao certo o significado de um mestrado me apoiaram de distintas formas para que isso acontecesse. Ao meu irmão que me emprestou suas bolas de futebol e que, em inúmeras oportunidades dividiu os campos, as quadras, as ruas e os quintais de casa comigo. Aos meus amigos de longa data Allan e Aline que suportaram meus surtos e dramas durante esse processo e, em tanto outros nessa vida.

A minha namorada, que acompanhou os momentos mais críticos desse trabalho, que aguentou minhas crises de ansiedade, que acrescentou vírgulas ao meu texto e cortou todos os “tambéns” e os “quais”. Obrigada pela compreensão, pela companhia, pelo carinho e por se fazer abrigo nos dias difíceis. Obrigada por ser minha psicóloga favorita.

Aos/as amigas/os que fiz em Vitória. Amigas/os serão sempre nossa segunda casa. Estar sozinha em um lugar novo e sem conhecer ninguém teria sido insuportável com o passar dos dias. Obrigada por fazerem partes dos dias bons, de festas e de praia, mas sobretudo dos dias em que escrever esse texto me tomou o ânimo, a paciência e o bom humor.

Aos/as integrantes da Grupa. Você foram responsáveis por me ensinar muita coisa. Coisas que foram muito além do que normalmente se aprende durante o processo de mestrado. Vocês me inspiraram, me deram força e coragem. Vocês foram grupo. Fomos grupo de estudos, mas fomos muito mais que isso. Obrigada por fazer dos meus dias no Cespceo muito mais alegres.

A todas as meninas que acompanhei em quadras e campos. As meninas que treinaram com a Grupa, e me mostraram quem não só de livros e textos se vive uma mestranda que estuda futebol de meninas. E às meninas que participaram dessa pesquisa, por me acolherem, me darem espaço, e por permitirem que essa pesquisa acontecesse. Mas principalmente, por jogarem futebol. Vocês me fizeram ver todos os dias que “FUTEBOL É SIM COISA DE MENINA”. Sou muito grata por ter conhecido cada uma de vocês.

Aos gestores da escolinha de Futebol Galileu, por me abrirem as portas e me receberem tão bem, mas principalmente por serem responsáveis por um espaço tão bacana.

A todas/os professoras/es que me acompanharam até aqui. É uma honra para mim seguir os mesmos passos que vocês. Em um país tão carente de educação e que desvaloriza

professoras/es em todos os âmbitos, seguir lutando é uma prova imensurável de força e coragem. Minha eterna admiração.

A minha orientadora, amiga, e por vezes mãe e pai Mariana. Obrigada por me orientar nesse e em tantos outros trabalhos, mas sobretudo por me orientar na vida. Por confiar em mim apesar dos prazos atrasados, da falta de traquejos tecnológicos e do desastre que as vezes sou. Por riscar de vermelho meus textos, mas também por dizer sempre que sou fofa. Por me ensinar os passos da vida acadêmica. Por compartilhar comigo seus/as alunas/os. Por me ajudar a me construir Professora. Obrigada por me acompanhar na graduação, no mestrado e durante todo o processo de mudança para Vitória. Deixo aqui também meu agradecimento para o Vitor e AnaMo. Foi muito especial compartilhar meus dias com vocês.

A CAPES pelo apoio financeiro durante meu mestrado.

A todas/os o meu muito obrigada!

## RESUMO

Esta pesquisa surge em um momento de efervescência para o futebol de mulheres entre as Olimpíadas Rio 2016 e a Copa do Mundo de Mulheres 2019, no qual as esperanças, as expectativas, e as movimentações rumo a um cenário de mudança começam a delinear os espaços destinados para essa modalidade esportiva. Diante de um cenário e de uma realidade que as afasta de espaços destinados a prática esportiva, sobretudo do futebol, debruçamo-nos sobre os meandros da participação de meninas dentro dos espaços de ensino-aprendizagem-treinamento do futebol. A partir disso buscou-se responder as seguintes questões: Como meninas se apropriam e vivenciam a modalidade futebol? Quais fatores influenciam na relação com os saberes desta modalidade esportiva? Quais sentidos e significados elas conferem para esta prática? O objetivo dessa pesquisa foi compreender a produção de sentidos e significados acerca do futebol por meninas participantes de um espaço não formal de ensino-aprendizagem-treinamento. Essa pesquisa foi construída a partir de uma análise etnográfica em um espaço destinado ao ensino-aprendizagem-treinamento de futebol localizado em Vitória/ES. O espaço contava com aproximadamente 80 meninas entre 6 e 15 anos. As aulas aconteciam duas vezes por semana e tinham uma hora de duração. A imersão no campo de investigação durou um ano e meio. As interpretações foram feitas através da triangulação das informações adquiridas durante as observações, conversas informais e entrevistas semiestruturadas com as alunas, e apresentada a partir de narrativas em diálogos com os referenciais teóricos utilizados. Como resultados, indicamos a existência de não somente um futebol, mas sim de vários futebóis jogados pelas meninas. O jogar futebol delas era permeado por sentidos construídos a partir das relações prévias com essa modalidade esportiva e com os saberes adquiridos através de seus familiares. Vários fatores se conformaram como eventos de mobilização: As relações familiares, as relações com as amigas, os espaços seguros construídos e imbuídos de representatividade. Ocupar um espaço sistematizado para o ensino-aprendizado-treinamento possibilitou que os saberes sobre o futebol que andavam dispersos por distintos lugares se aglomerassem e produzissem novos saberes e significados em torno do futebol. Esses significados incorporados desfaziam gênero e as possibilitava reinterpretar o futebol, a partir de espaços ambíguos e de resistências. Aprender novas maestrias dentro dessa modalidade esportiva permitiu a essas meninas, não somente a aquisição de saberes, mas enfrentar barreiras e usufruir do que foi aprendido em espaços fora da escolinha, o que demonstrou também um incremento da autonomia dessas meninas.

Palavras-chave: Gênero. Futebol. Meninas. Ensino-aprendizagem-treinamento

## ABSTRACT

This research comes at a booming moment for women's soccer between the Rio Olympic Games of 2016 and the Women's Soccer World Cup of 2019, in which the hopes, expectations and movements towards a scenario of change begin to enter into the spaces designated for this sport. Faced with this scenario, and with a reality marked by relations, including gender-based, that pushes them away from spaces allocated to the practice of sports, chiefly among them soccer, we strive to understand the intricacies of the participation of girls within the spaces of soccer teaching-learning-training. Based on that, we seek to answer the following questions: How do girls appropriate and experience soccer? What factors influence the relation to the knowledge of this sport? What meaning and significance do they give to this practice? Thus the objective of this research was to understand the production of meaning and significance about soccer by girls participating in an informal space of teaching-learning-training. This research was construed from an ethnographic analysis of a space designated to teaching-learning-training of soccer located in Vitória/ES. The space had approximately 80 girls between the ages of 6 and 15. Classes were held twice a week and lasted an hour. The immersion into the research field lasted a year and a half. The *corpus* of this research was then construed from these records and the interviews made with the students. Interpretations were made through the triangulation of the information acquired during the observations, informal conversations and interviews with the students, and presented from narratives in dialogue with the theoretical references used in this research. Among the findings of this research, perhaps the most important, has indicated the existence of not only one soccer, but multiple soccers. Their soccer playing was permeated by senses built from previous relationships with this sport and with the knowledge acquired through their family members. Several factors were formed as mobilization events: Family relationships, relationships with friends, safe spaces built and imbued with representativeness. Occupying a systematized space for teaching-learning-training made it possible for knowledge about soccer that was dispersed in different places to gather and produce new knowledge and meanings around football. These incorporated meanings undid gender and made it possible to reinterpret soccer, from ambiguous and resisting spaces. Learning new masters within this sport modality allowed these girls, not only to acquire knowledge, but to face barriers and enjoy what was learned in spaces outside the school, which also demonstrated an increase in the autonomy of these girls.

Keywords: Gender; soccer; girls; teaching-learning-training

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1</b> – Desenho feito pela aluna Chuteira Vermelha ..... | 12 |
|--|----|

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> – Turmas Participantes .....                   | 42 |
| <b>Tabela 2</b> – Divisão das Turmas por Período Escolar ..... | 43 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre Esclarecido;

**TALE** – Termo de Assentimento para Participante Menor de Idade;

**CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa;

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento;

**AFES** – Atividades Físicas e Esportivas;

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1. LANCES INTRODUTÓRIOS .....  | 13  |
| 2. ESTUDOS DE GÊNERO EA RELAÇÃO COM OS SABERES DO FUTEBOL ...  | 23  |
| 2.1 As questões de gênero no esporte e no futebol.....   | 23  |
| 2.2 As relações com os saberes do Futebol: do fracasso esportivo à interpretação dos sentidos da experiência ..... | 29  |
| 3. ENTRANDO EM CAMPO: TREINANDO O OLHAR, ESCUTAR, SENTIR E JOGAR COM AS MENINAS .....                              | 37  |
| 3.1 Pesquisar .....  | 37  |
| 3.2 Os caminhos da pesquisa .....  | 41  |
| 3.3 As observações e entrevistas.....  | 43  |
| 3.4 Análise de dados .....   | 46  |
| 4. OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS ACERCA DO SABER FUTEBOL .....   | 47  |
| 4.1 Elas entram em campo: Os saberes sobre o futebol e as relações familiares ....                                 | 47  |
| 4.2 Prévias do jogo: Proximidades com os saberes do futebol .....  | 53  |
| 5. SENTIDOS E MOBILIZAÇÃO: MOVIMENTOS DE UMA ESCOLINHA DE FUTEBOL .....  | 58  |
| 5.1 Os espaços de jogar: A escolinha de futebol Galileu.....   | 58  |
| 5.2 Saberes compartilhados: o aumento das turmas e as relações de amizade .....                                    | 64  |
| 5.3 E o futebol, cadê? Os espaços bricolados de aprendizado.....   | 70  |
| 5.4 Os coletes cor de rosa: ambiguidades ao vestir-se para o jogo.....   | 75  |
| 5.5 Relações com os meninos: Quando o jogo é possível?.....  | 78  |
| 6. PROCESSOS EPISTÊMICOS E O APRENDER A JOGAR: SIGNIFICADOS DO JOGO DE FUTEBOL.....                                | 85  |
| 6.1 O jogar futebol: Saberes adquiridos.....   | 85  |
| 6.2 O jogar fora da escolinha: A utilização dos saberes adquiridos .....   | 95  |
| 7. APITO FINAL: “RECABEZANDO” AS BONECAS E PONDERANDO AS INCONCLUSÕES DO FUTEBOL JOGADO POR ELAS. ....             | 102 |
| REFERÊNCIAS .....  | 106 |
| APÊNDICES .....  | 110 |

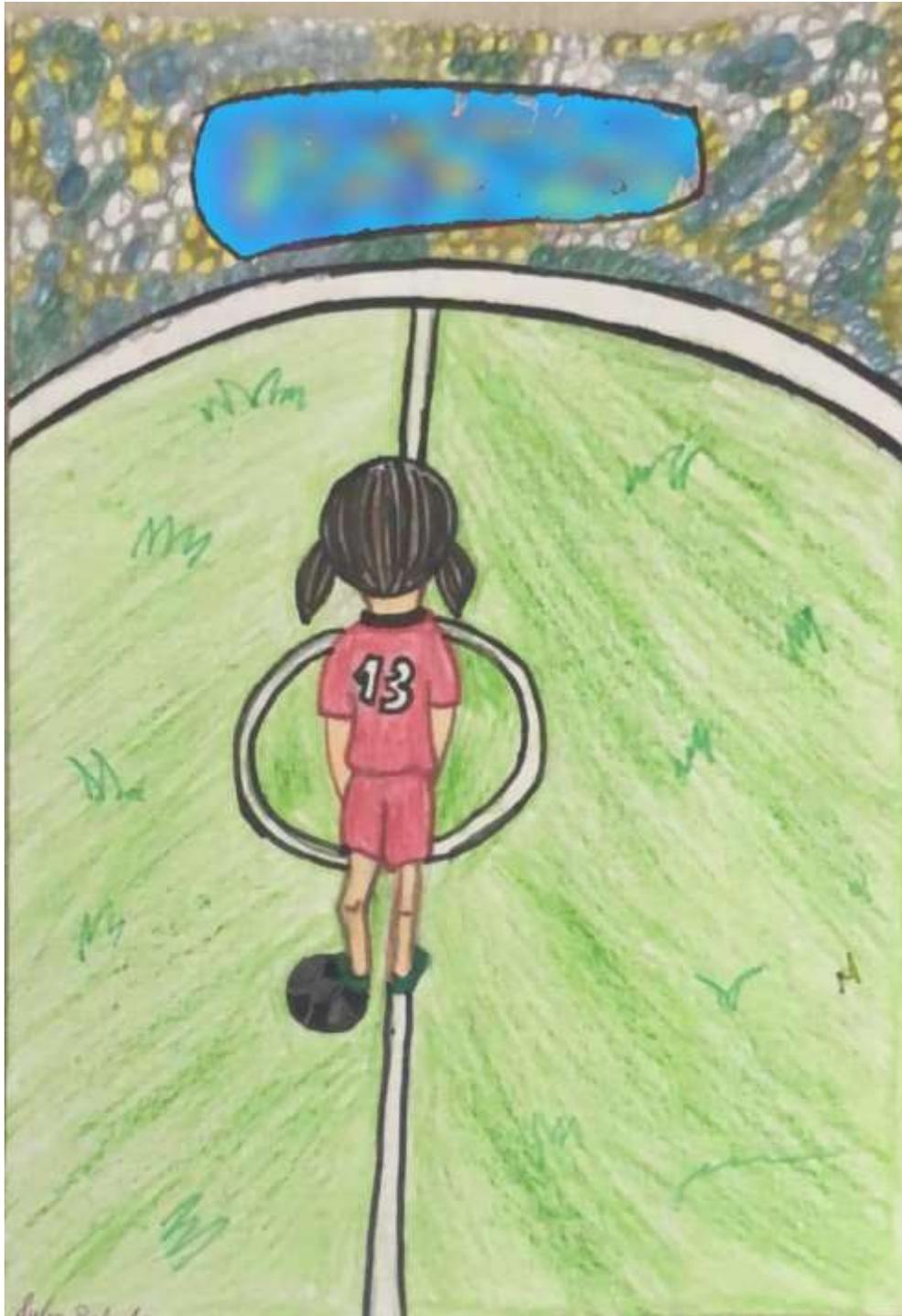


Figura 1. Desenho feito pela aluna Chuteira Vermelha

## 1. LANCES INTRODUTÓRIOS

Las piernas que se encuentran vienen caminando historias distintas, las cuerpos son territorios sobre los que se inscriben las victorias y las derrotas, las resistencias, las luchas. Los musculos y la agilidad de algunas cuentan que hace mucho patean la pelota; son las más afortunadas, las que temprano pudieron elegir y decidir, **esas a las que no se les impuso la muñeca como único juguete o las que decidieron descabezarla y encontraron ahí la redonda** (JULIANA ROMÁN LOZANO, 2018, p. 133, grifos nossos).

Começo essa pesquisa em um momento de efervescência para o futebol de mulheres entre as Olimpíadas Rio 2016 e a Copa do Mundo de Mulheres 2019. O primeiro ficou marcado como por acender as esperanças em relação à modalidade esportiva, ainda que tenha sido amornadas pouco tempo depois. E no segundo vimos, de fato, o futebol **delas** entrando em campo. Digo isso, não ignorando todo um passado de luta e de futebol<sup>1</sup> jogado por tantas outras garotas e mulheres, mas sim para dizer que nesse momento (junho de 2019) aparentemente começamos a ver outros setores agindo para a guinada dessa modalidade esportiva e ligando os holofotes para a questão das mulheres no futebol.

Esse cenário ainda que tenha se mostrado mais significativo para nós pesquisadoras, do que para as próprias meninas participantes da pesquisa – poucas delas sabiam do acontecimento desse evento – contribuiu para a construção de um ambiente, o qual colocou o futebol de mulheres de forma mais destacada na grande mídia nacional. Assim, ainda que não diretamente, esses dois eventos foram responsáveis por criar uma esfera de novas e mais amplas possibilidades para o futebol jogado por **elas**. Esse sentimento, atravessou nosso estudo, nossas práticas e, de certa forma, construíram novos espaços para que meninas pudessem se desenvolver nessa modalidade esportiva, assim como corroborou para resistir e transformar o imaginário de que meninas não jogam futebol. Outra consequência foi que isso refletiu também numa maior comoção de alguns familiares de meninas para a participação delas nesses eventos.

Nesse momento de efervescência do futebol de mulheres, os “times de camisa<sup>2</sup>” passaram também a apoiar suas equipes femininas, assim como as marcas esportivas começaram também a investir, lançando roupas, acessórios e difundindo materiais de *marketing* relacionados a essa modalidade esportiva. Uma das propagandas mais interessantes desse momento retratava a história de uma das jogadoras da seleção brasileira, na qual, ela,

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “Futebol” compreendendo este não especificamente como a modalidade esportiva, mas sim como linguagem, buscando assim abranger todos os tipos de futebolis cabíveis nesse termo.

<sup>2</sup> Usamos o termo “time de camisa” para nos referir às equipes tradicionais do futebol brasileiro.

apaixonada pelo futebol, relatava sempre ganhar uma boneca em detrimento das bolas que tanto desejava. Como forma de transgredir e de dizer não a tudo que lhe impedia de jogar, optava por *descabezar* suas bonecas para fazer, de suas cabeças, bolas de futebol

A história de Andressa Alves, assim como a do trecho que deu início a esse trabalho, retrata os passos trilhados por muitas meninas que optaram por jogar futebol. Nas mãos dos publicitários da *Nike*, essa história virou peça para a propaganda “A boneca que nunca pedi”<sup>3</sup>, na qual uma bola é lançada estampada com a face de uma boneca, representando todas *las muñecas descabezadas* que viraram bola nas mãos de meninas. Essa propaganda, assim como diversas outras lançadas a fim de promover o futebol de mulheres<sup>4</sup>, tinha obviamente o intuito de impulsionar o mercado para o público feminino, altamente ativo e ainda distante do consumo de materiais ligados aos esportes, em comparação ao público masculino, já estagnado (BEZERRA; LUNA, 2017). Todavia, essas propagandas, apesar de possuírem um cunho mercadológico, também apareceram para dizer a todos: *as meninas sempre jogaram futebol*. A despeito de todas as ambiguidades que possam ser apontadas, em uma sociedade capitalista como a nossa, a repetição desse argumento por grandes marcas contribuiu para tirar do ostracismo o futebol de mulheres, atingindo públicos distintos para além dos que já acompanhavam jogos e competições dessa modalidade esportiva.

As mulheres, ainda que invisibilizadas, desprezadas e diminuídas, de fato, continuavam jogando bola à despeito das proibições e interdições (GOELLNER, 2005). Chegar até onde estamos hoje, foi possível porque muitas delas continuaram desafiando as normas, *decabezaron* suas bonecas, romperam com as amarras que as impediam e foram jogar futebol; outras ainda que não o fizessem de forma literal, também as *descabezaron*, jogando futebol, driblando os preconceitos, a negligência de escolinhas e de clubes e os discursos que diziam que futebol não era para meninas; da mesma forma, como o próprio falar, estudar, pesquisar, gerir, comandar, arbitrar e comentar o futebol, também significam *descabezar* bonecas pois, resistem e transgridem a uma ordem masculina do esporte.

Ademais, trouxemos para dentro dessa pesquisa a história das “bonecas *descabezadas*” para avançar na discussão sobre a iniciação de meninas no futebol. A descrição feita acima, sobre o cenário do futebol de mulheres e a figura fixada da boneca nesse constructo, refere-se principalmente de um imaginário construído para relacionar meninas e bonecas. Como uma

---

<sup>3</sup> A propaganda citada pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=oTs8nIBIGCc>.

<sup>4</sup> O teaser da série recém-lançada “Absolutas”, aborda a mesma temática que a propaganda da Nike, e tem como iniciativa falar dos preconceitos enfrentados por meninas jogadoras, e as relações com suas bonecas. O vídeo pode ser visto também em: <https://www.youtube.com/watch?v=uQ12CUIP3GQ>

história que se reitera cotidianamente, basta uma garota nascer para ganhar seu primeiro exemplar deste brinquedo infantil. Bonecas se tornam então símbolo de uma feminilidade específica que, pautado no mito da passividade feminina, ao mesmo tempo molda, e diz sobre o lugar que as mulheres devem ocupar (DOWLING, 2001). Delas, se espera um instinto supostamente “natural” de cuidar, o qual será responsável por transformá-las em mães de pequenos seres inanimados.

É evidente, todavia, o equívoco em acreditar no caráter natural desse comportamento, uma vez que discursos são culturalmente produzidos e reproduzidos, cujo efeito parece materializar uma “existência natural” da essência de ser menina. Essas tecnologias criam, além disso, espaços distintos de pertencimento, destinando às meninas. São os espaços privados, das bonecas, da casa e dos cuidados, ao passo que concedem aos meninos todo um mundo restante, da rua, da bola e do **futebol**.

Esse equívoco faz do futebol parte do universo simbólico masculino, sendo construído a partir da reafirmação da ideia de uma natureza biológica, a qual seria também produtora de diferenças físicas entre meninos e meninas. A partir desse discurso, meninos seriam dotados de características anatômicas e fisiológicas privilegiadas para as atividades esportivas, enquanto as mulheres, por não possuírem tais características em quantidades proporcionais, apresentariam desempenhos inferiores e dificuldades nessas mesmas tarefas (MARTINS; GONZALEZ; SILVA; 2020 no **prelo**).

A crença em uma natureza das diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres, seja ela no campo social ou esportivo, ignora a crescente onda de mulheres e de meninas se apropriando e conquistando esses espaços. Por outro lado, em um campo altamente disputado, no qual circulam elevados teores de masculinidade e virilidade, romper com essas estruturas pode significar para meninas e meninos altos prejuízos.

Apresentamos então aqui as histórias de meninas que não somente arrancaram a cabeça de suas bonecas, literal e figurativamente, para fabricarem as bolas que não tiveram, mas também foram capazes de construir novos sentidos atribuídos à prática desse esporte, tornando-o um mundo cabível às suas demandas. (Re)construindo dentro dos espaços ensino-aprendizagem-treinamento de futebol, novas gestões e ações as quais ora se distanciam e ora se aproximam do esperado socialmente para o futebol. É nesse constructo que gênero é feito, que é possível enxergar as disputas de poder em jogo e que agem sobre nós, mas que ao mesmo tempo são refratadas e transgredidas.

Nos espaços dessa pesquisa foi possível ver, falar e jogar com meninas que construíram

um ambiente para o futebol, no qual cabia, não somente, as que de fato *descabezaron* suas bonecas para jogar, mas também aquelas que por algum motivo levavam para dentro do jogo suas bonecas e as colocavam para jogar. Nesses espaços cabiam os mais diversos tipos de feminilidades.

Assim, debruçar-me sobre essa pesquisa possibilitou-me dia após dia “*descabezar*” todas as bonecas que tive, e fazer delas bolas para o meu verdadeiro jogo de futebol. Dessa forma, a utilização do excerto acima se justifica, não somente por se tratar de meninas que se aventuraram no futebol, tampouco por retratar os momentos de glórias, sacrifício e lutas, travadas em campos, mas sim por falar sobre caminhos. E, verdade seja dita, quão diversos são os caminhos trilhados tendo o futebol como pano de fundo! Quantas amaram o futebol, quantas odiaram? Quantas puderam jogar, quantas somente assistiram? Quantas fugiram de casa, sofreram violência? Quantas seguiram uma carreira de sucesso? Quantas “*descabezaron*” suas bonecas e se permitiram jogar? Escolher o futebol de meninas como objeto de pesquisa, ainda que por vezes me pareça mero acaso, significou para mim, muitas coisas. Significou falar sobre preconceitos, driblar muitos não, arrancar a cabeça das muitas bonecas, mas sobretudo significou ressignificar bolas, chuteiras, quadras e campos de futebol, por observações, estudos, leituras e escritas, sem que isso deixasse de ser futebol nem por um instante. (Re)encontrar-me como o futebol também não foi algo fácil. Olhar para o campo (de estudo) foi, durante todo o tempo, algo que me provocou distintas sensações. Algumas imensamente gratificantes, outras que me faziam reviver um passado de menina jogadora, o qual tentei afastar muitas vezes. Ao mesmo tempo, saber que estudava um espaço tão rico, no qual um número absurdo de meninas jogava futebol, me fazia a cada dia querer estar ali, com elas em campo. Ao final, ficou claro que isso não se tratava apenas de um estudo sobre meninas que jogavam futebol, mas sim de uma garota que jogava futebol pesquisando sobre garotas que jogam futebol.

Por último, retomo outra vez a ideia dos caminhos que se cruzam. Faço isso para dizer que estudar meninas no futebol não é algo novo ou inédito, muito pelo contrário. Chegar até aqui e apresentar nessa pesquisa minhas interpretações acerca dessa temática só foi possível porque outras/os antes de mim já desbravaram boa parte desse caminho e apresentaram considerações importantes no que diz respeito a participação de meninas em modalidades esportivas.

Buscando compreender as relações de gênero existentes em contexto misto de ensino não formal do futebol, Aline Edwiges dos Santos Viana (2012) estudou a participação de jogadores/as, pais, mães e professores. Em sua pesquisa apontou para os procedimentos

utilizados para o ensino dessa modalidade esportiva, destacando o uso de treinamentos baseados na técnica para o ensino da mesma. Alertou também para as dificuldades encontradas no campo do ensino-aprendizagem-treinamento em criar situações heterogêneas de jogos e atividades que permitam um aprendizado a partir das habilidades individuais de cada um/a e que levem em conta os diferentes níveis de experiência de cada aluno. Para ela, este seria um dos casos que dificultam a participação de meninas e de meninos considerados não tão habilidosos. A autora ainda chama a atenção para os preconceitos de gênero existentes nesses espaços sendo eles reproduzidos por professores/as e alunas/os que contribuíam para a manutenção de uma hegemonia masculina e de um perfil viril dentro da modalidade esportiva em questão.

Ainda que não estivesse visando o futebol especificamente, Liane Aparecida Roveran Uchoga (2012) buscou em sua pesquisa entender como se davam as relações de gênero nos diferentes conteúdos da educação física escolar. Para além da existência de uma ideia de generificação das atividades em aulas de educação física, a autora assinalou para uma noção compartilhada entre as/os alunas/os, da certeza de que os meninos eram mais aptos e capazes nas atividades independente do conteúdo, como se ser menino por si só já fosse indicativo de maiores habilidades corporais. Segundo ela este fator era o que mais interferia na aprendizagem de meninos e meninas nas aulas. Uchoga aponta também para as diferentes formas de se arriscar diante das práticas corporais propostas no campo investigado, o que contribuiu para fomentar a ideia de um ensino heterogêneo que vise os diferentes corpos inseridos nestes contextos. Por outro lado, afirmou um maior engajamento de meninos em atividades competitivas, contrastando com uma maior capacidade de organização das meninas em atividades que não tinham como foco a competição. Os ambientes escolares ajudaram também a compreender como os diferentes tipos de relações construídas por estudantes dentro e fora desses espaços contribuem para a construção da pessoa e de suas afinidades e fruição frente as atividades propostas em aulas de educação física. Em sua dissertação de mestrado, Juliana Fagundes Jaco (2012), problematiza as questões de gênero e como essas perpassam as aulas e as/os participantes envolvidos, promovendo diferentes formas de ser e estar nas atividades, principalmente aquelas ligadas a uma referência sobre ser feminino ou masculino. Sua pesquisa apontou para a existência de diferentes formas de participação nas aulas, que vão além do binarismo participar *versus* não participar e que são influenciadas tanto por questões de fora da escola, quanto de dentro da educação física escolar. Essa análise gerou os termos: protagonistas, figurantes, flutuante e excluídos, categorias criadas pela autora para demonstrar esses distintos

meios de engajamento nas aulas que compõem diferentes participações, as quais demarcaram uma limitação da participação da maioria das meninas quando comparadas com as dos meninos.

Buscando um diálogo mais próximos com aquelas/es envolvidos em práticas esportivas, Marcos Roberto So, Mariana Zuaneti Martins e Mauro Betti (2018), a partir de estudos pautados na teoria da “relação com o saber” de Bernard Charlot, nos ajudaram a refletir sobre as relações de sentido e sobre os fatores de mobilização e desmobilização de meninas em aulas de educação física que tematizavam o conteúdo lutas. Ainda que não falasse sobre futebol, essa pesquisa se mostrou importante, pois se debruçou em compreender as participações de meninas baseado em um olhar mais atento para as diversas formas por meio das quais elas interagem com as atividades e os espaços. Apesar disso, os resultados dessa pesquisa, realizada em ambientes mistos, assim como as demais, seguiram apontando para uma menor mobilização e participação de meninas em comparação com os meninos, ainda que tenha sublinhado os casos de criação de experiências subversivas e transgressoras por parte das meninas.

Seguindo não tão distante da nossa pesquisa, Cláudia Samuel Kessler (2015) ao estudar contextos adultos de participação de mulheres no futebol, buscou compreender o significado dessa modalidade esportiva para as participantes da pesquisa. Fazendo uma comparação entre Brasil e do Estados Unidos, Kessler apontou para a existência de múltiplas perspectivas de gênero no futebol nacional, revelando este como um espaço de disputa, mas também de convivialidade. Também demarcou a prevalência de uma heterogeneidade dos agentes sociais envolvidos nessa prática, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos. Mas sobretudo, este estudo se debruçou em discutir sobre a necessidade de associação do futebol de mulheres ligada a uma estrutura futebolística instituída pela lógica do espetáculo midiático e mercadológico como única possibilidade de reconhecimento, afirmação de identidades e de socialização.

A pesquisa de Ileana Wenzel e Marco Paulo Stigger (2007), localizada como um estudo do campo de gênero e infância, nos pareceu importante pois dialoga diretamente com o objeto dessa pesquisa, e demonstra como a apropriação dos discursos que separam meninas e meninos frente às práticas escolares e esportivas se dão desde a mais tenra idade. O estudo mostrou como as brincadeiras realizadas por escolares de primeira à quarta série, durante o momento do recreio, se configuraram em espaços ricos de sentidos e saberes construídos pelas/os alunas/os. Essa pesquisa apontou para uma não liberdade total nesses espaços, os quais eram regidos por regras, normas e rotinas. As aprendizagens nesses espaços, segundo a pesquisa, são construídas a partir de elementos linguísticos, gestos, atitudes e significados. As movimentações do recreio apareceram também como espaços onde gênero é feito. Durante o recreio escolar meninas eram

vistas como mais tranquilas, conversadoras e submissas, enquanto os meninos se mostraram mais violentos e agressivos. As posturas apresentadas convergem com uma ideia reiterada sobre os gêneros, na qual “meninas são mais submissas, e meninos são mais violentos”. Porém, ficou claro nesse estudo, que as posições assumidas por meninas e meninos não se apresentaram de forma homogênea, sendo possível observar em alguns casos, meninas que brigavam, durante a brincadeira do pega-pega, ou que chutavam e batiam nos meninos, demonstrando também o potencial de transgressão existente nesses espaços.

Mediante ao exposto, é possível confirmar os avanços existentes no campo acerca das discussões sobre as meninas e os esportes, sobretudo o futebol, por fazerem parte de um recente aglomerado de pesquisas que, não somente se debruçou em compreender melhor este fenômeno, mas também buscou respostas para as desigualdades entre meninos e meninas não mais pautadas pela biologia. Esses estudos assinalaram também para as marcas das relações de gênero na forma pela qual estas/es se engajam com as práticas corporais. Todavia, a maioria das pesquisas realizadas em ambientes mistos apontam para os obstáculos relacionados a participação e mobilização de meninas, tendo como base o desempenho dos meninos nessas mesmas atividades (DORNELLES, 2011). Essas comparações, ainda que importantes para a constatação do quão desiguais ainda são esses ambientes, em distintos aspectos, deixam escapar por vezes os sentidos e significados que meninas constroem nesses ambientes, quando confrontadas por estímulos esportivos.

Por outro lado, as pesquisas que se debruçaram em apontar para os sentidos construídos por meninas frente às práticas esportivas, ou estavam localizados em contextos distintos ao futebol, ou investigaram contextos distintos da iniciação esportiva. Optamos então, por refletir sobre a educação esportiva de meninas atravessada pelo marcador de gênero, considerando que esse influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem-treinamento do futebol, atribuindo sentido às experiências vivenciadas acerca dessa modalidade esportiva, fabricando distintos significados e garantido a permanência de espaços destinados para tal. Assim como observar como os atravessamentos de gênero impactam nas construções de sentido de crianças (WENETZ; STIGGER, 2007).

Dessa forma, coube considerar também que os elementos da prática esportiva possuem pontos de contato distintos de acordo com as/os participantes que nele se envolvem, provocando diferentes modos de se aprender (VIANA, 2012), assim como são diferentes também os sentidos e significados atribuídos a essa prática. Por isso, para destacar e dar importância à existência de um leque de possibilidades frente ao envolvimento e à vivência esportiva, e uma

não homogeneidade de gostos, habilidades, marcas e gestos dentro do esporte, fez-se importante um olhar mais escrutinador para as participantes, que se dispunham a aprender tal modalidade esportiva, entendendo a vivência esportiva como algo dotado de eficácia simbólica, que abrange objetivos, experiências e significados (DAOLIO, 2008; PAES; MONTAGNER; FERREIRA, 2009). Ademais, para questionar as relações construídas acerca do saber esportivo, ressaltamos ainda a existência de um mundo exterior ao ambiente de ensino-aprendizagem-treinamento vivenciado pela aluna. Essas outras relações também estabeleceram ligações com os sentidos construídos por ela dentro da prática (BETTI et al., 2015).

Assim, embora, as práticas de meninas sejam imbuídas por questões relacionadas às relações de poder existentes dentro do futebol, as quais as marginalizam, essa pesquisa procura, ao contrário disso, compreender os sentidos e significados construído por elas em um espaço destinado ao ensino-aprendizagem-treinamento.

Dessa forma, essa pesquisa se justificou por demonstrar a partir de falas, atitudes e gestos dessas meninas as aproximações com o futebol. Os pontos de contato que transformaram os espaços destinados a elas, e os fizeram possíveis. Assim como as dificuldades enfrentadas por elas. Por essa via, nos concentramos em suas ações, observando e descrevendo-as a esses desencadeamentos. Dessa forma, ao invés de utilizarmos uma leitura centrada em ver as ausências e as deficiências das meninas no futebol, optamos por fazer uma leitura positiva desse cenário, e compreender as conquistas alcançadas, ainda que em um espaço desfavorável para elas, como o futebol. Optamos por uma leitura positiva em detrimento à uma análise orientada apenas pelas faltas, a qual fabrica cenários onde muitas vezes meninas acabam sendo consideradas problemas a serem resolvidos no campo esportivo e no futebol.

A partir disso, compreender os meandros da participação de meninas dentro dos espaços de ensino-aprendizagem-treinamento do futebol e entender os sentidos construídos por elas acerca dessa modalidade esportiva foi um movimento de (re)significação e de possibilidades para o romper com uma cisão não igualitária existente nos espaços destinados a prática esportiva. Assim, desse panorama, nos debruçamos sobre as seguintes questões: Como meninas se apropriam e vivenciam a modalidade futebol? Quais fatores influenciam na relação com os saberes desta modalidade esportiva? Quais sentidos e significados elas conferem para esta prática?

A partir das problemáticas apresentadas, buscamos compreender a produção de sentidos e significados acerca do futebol por meninas participantes de um espaço não formal de ensino-aprendizagem-treinamento. Com base nas noções de mobilização, sentido e relações com o

saber, buscamos também entender como essas se relacionam com o futebol dentro de um ambiente sistematizado, assim como apresentar os diversos significados produzidos a partir da incorporação desses saberes.

Para responder a esses questionamentos, nos debruçamos sobre as obras do filósofo e educador francês Bernard Charlot, as quais discorriam sobre as relações com o saber, tema que influenciou pesquisas brasileiras em diversas áreas do conhecimento e que atualmente vem sendo pauta também em pesquisas na área da educação física (BETTI ET AL., 2015; BETTI; USHINOHAMA, 2014; SCHNEIDER; BUENO, 2007; SO; BETTI, 2018; SO; MARTINS; BETTI, 2018). E para discutir as questões atravessadas pelo marcador de gênero fizemos uso dos estudos feministas e de gênero, pautados sobretudo no pós-estruturalismo (BUTLER, 2018; LOURO, 1997; MAYEZA, 2017; SCOTT, 1995).

Assim, os capítulos apresentados a seguir esmiuçarão as interpretações dessa pesquisa no sentido de ampliar, na medida do possível, o horizonte das investigações que envolvem meninas e mulheres no futebol. O próximo capítulo *Estudos de gênero e a relação com os saberes do futebol* busca apresentar os referenciais teórico-metodológicos utilizados na pesquisa, fazendo uma aproximação entre a teoria da “relação com o saber” de Bernard Charlot e os estudos de gênero e esporte, a fim de construir bases que fundamentaram nossas interpretações acerca das relações de sentidos construídas por meninas frente a prática do futebol, assim como para identificar fatores de mobilização e de desmobilização existentes dentro dessa modalidade esportiva. O capítulo 3 *Entrando em campo: treinando o olhar, escutar, sentir e jogar com as meninas* foi dedicado a delinear os passos metodológicos da investigação realizada. O capítulo 4 *Os sentidos construídos acerca do saber futebol* trata-se de uma descrição e interpretação das experiências acerca do futebol vivenciadas pelas meninas antes mesma da participação delas nos espaços da escolinha de futebol, indicando as diferentes construções prévias de saberes acerca dessa modalidade esportiva. O capítulo 5 *Movimentos de uma escolinha de futebol: Sentidos e mobilização* elucida as movimentações transcorridas dentro dos espaços observados durante o período de investigação. Este capítulo busca compreender também as interações existentes entre um espaço esportivo destinado ao ensino do futebol e meninas envolvidas no ensino-aprendizagem-treinamento dessa modalidade esportiva. O capítulo 6 *Processos epistêmicos e significados: aprender a jogar* tem como objetivo discutir sobre os significados construídos pelas meninas acerca da prática do futebol e descrever as relações existente entre a os saberes adquiridos e os demais espaços frequentados por essas meninas. Buscamos entender como o ensino-aprendizagem-treinamento do futebol

atribui significados e geram outros tipos de conhecimentos e saberes em torno dessa modalidade esportiva. Além disso, discutimos como saberes adquiridos fora daqueles espaços de treinamento também atravessam as vivências de meninas.

Em um universo que se nega às meninas as mesmas bolas de futebol que são dadas aos meninos e vice e versa, deixa-se para elas/eles um cenário tóxico e ambíguo, onde elas podem somente amar suas bonecas, ou ao contrário, cometer atos violentos, no intuito de transformá-las nas bolas que tanto desejaram. Nesse cenário, meninas, bolas e bonecas, nunca couberam juntas. Como uma metáfora, que pode ser lida também literalmente, para estarem no futebol meninas precisaram muitas vezes mutilar suas bonecas para dizer não a esse mundo. Destoando disso, buscamos nessa pesquisa ilustrar os caminhos traçados por meninas que encontraram espaços possíveis para jogarem futebol.

## 2. ESTUDOS DE GÊNERO EA RELAÇÃO COM OS SABERES DO FUTEBOL

*Futebol não é coisa de meninas; meninas não sabem jogar; meninas são menos competitivas; o jogo de meninas é chato; meninas são mais fracas, mais lentas; elas não deveriam jogar porque machuca.*

Quantas vezes nos perguntamos sobre a origem das afirmações acima? De onde vieram? De que época são? Qual o argumento que as tornaram uma verdade? O fato é que ainda hoje esses comentários permeiam a prática de meninas no futebol e em outros esportes. Afirmações como essas, durante muito tempo, foram base para a construção de um imaginário do que é ser menina dentro do futebol. Pautados principalmente no mito da passividade feminina, o qual ditou a elas o lugar que deveriam ocupar (de fragilidade e de submissão) através de normas de comportamento e de regras a serem seguidas. É justamente nesse ponto, que retomamos o caso das bolas feitas de cabeça de bonecas, por retratar fielmente o momento em que algumas meninas dizem **não** a essas restrições, *descabezan* suas bonecas e ganham os espaços da rua e os campos de futebol. Tal evento, demonstra que as meninas agenciam também esses discursos culturais, os negociam e os transgridem. O olhar para esse agenciamento e para essas relações de resistência é o que atravessa o uso da categoria gênero que referencia nossas investigações. Trata-se de compreendê-la por meio dos discursos culturais, envolvidos por relações de poder. Conscientes disso, passamos também a pensar o fenômeno esportivo, mais especificamente o futebol, a partir da ótica de quem o vivencia e o pratica, no caso as meninas, considerando que estas são, ao mesmo tempo, atravessadas pela prática esportiva, mas também a modificam e dão sentidos a ela.

### 2.1 As questões de gênero no esporte e no futebol

Assim, para compreender melhor esse cenário, se faz necessário entender como a categoria gênero opera dentro desse campo. Para tal, nos debruçamos sobre a seguinte questão: Qual o significado da palavra gênero?

Frente aos seus diferentes significados gramaticais, estudiosas(os) dessa temática têm trabalhado e entendido esse termo como uma ferramenta para a compreensão das organizações sociais baseadas nas diferenças entre os homens e mulheres (SCOTT, 1995). Essa compreensão do termo ganhou força dentro das discussões feministas contemporâneas, tendo como ponto de partida a “rejeição ao determinismo biológico, implícito no uso de termos como sexo ou

diferença sexual” (SCOTT, 1995 p. 72), e na consolidação de uma ideia a qual dava às relações sociais, culturais e políticas responsabilidades sobre essas distinções existentes (LOURO, 1997, p.21-22).

Essa mudança de pensamento se deu juntamente e dentro de um momento de efervescência política, marcado por manifestações coletivas, protestos e de muita contestação, oriunda de uma insatisfação social que já perdurava um longo tempo e que se espalhava por vários lugares em torno do mundo (LOURO, 1997).

França, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha são locais especialmente notáveis para observarmos intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, enfim, diferentes grupos que, de muitos modos, expressam sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. 1968 deve ser compreendido, no entanto, como uma referência a um processo maior, que vinha se constituindo e que continuaria se desdobrando em movimentos específicos e em eventuais solidariedades. (LOURO, 1997, p. 15-16)

As problematizações oriundas desse momento questionavam principalmente a ideia de uma essência de ser mulher, em outras palavras, negavam a existência de uma feminilidade originada a partir de uma natureza biológica, a qual destinava a elas um lugar de submissão, fragilidade, passividade e beleza. Esse processo de biologização foi, também, amplamente respaldado pelos aparatos “médico, jurídico e psiquiátrico” da época e chancelado como verdadeiro pela ciência (LESSA, 2005, p. 162).

O ardor dessas inconformidades políticas e sociais, se alastraram por diversos campos de estudos, colaborando na área da educação física, por exemplo, ao colocar em pauta e questionar os argumentos balizados por questões anátomo-fisiológicas, que justificavam as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres no âmbito das práticas corporais e esportivas. Argumentos esses, que serviam também para a prescrição de atividades físicas e programas de treinamento distintos e de baixa intensidade para mulheres, os quais visavam exclusivamente preparar seus corpos para a maternidade. (LESSA, 2005).

Como uma questão historicamente mal resolvida, os discursos sobre uma natureza frágil e passiva da mulher respaldado por uma medicina higienista, foram responsáveis por dar o tom dentro do campo esportivo durante muito tempo. No âmbito da participação teve como objetivo regular corpos e proibi-las de certas práticas. Esses tinham como finalidade a construção de um ideal de mulher preocupada com a maternidade e com a continuidade da espécie, o que resultou na arquitetura de diversas estratégias públicas visando estes propósitos. Entre elas, e uma das mais importante para a pesquisa em questão, foi determinação do decreto 3.199 de 1941 que

proibiu meninas e mulheres em diversos esportes, principalmente naqueles que pudessem ser prejudiciais à saúde e aos órgãos vitais responsáveis pela gestação. O futebol era um desses esportes (CASTELLANI FILHO, 1988). Essa proibição, suspensa somente no ano de 1979, ainda que de fato não tenha impedido meninas e mulheres de jogarem futebol, indubitavelmente, produziram efeitos de invisibilidade e marginalidade que perduram até hoje (GOELLNER, 2005).

Assim, acreditando em uma ligação entre o significado da palavra e sua construção histórica (SCOTT, 1995; LOURO, 1997), a compreensão dos diversos movimentos sociais e políticos, os quais foram responsáveis por uma mudança epistemológica de se pensar as diferenças se fez necessário para entender como se deu a construção do termo gênero e de seu entendimento no século XX. Foi então no desdobramento dessas lutas que as questões feministas entraram de vez no debate social e político, e ainda que de forma não tão tranquila se originou e começou a ser problematizado o conceito de gênero.

Com efeito, o conceito de gênero passa a se integrar às discussões, assim como dito anteriormente, tornando-se não mais um objeto de estudo, mas sim uma ferramenta analítica (SCOTT, 1995). O contexto inicial, no qual se engendrou o conceito de gênero tinha como principal objetivo um afastamento das discussões biologicistas, buscando se posicionar também como alternativa a conceitos anteriores, por exemplo, o de patriarcado. O termo gênero, então, passa a ser usado para destacar uma construção social, atravessada, por diferenças políticas, econômicas e sociais (PISTICELLI, 2009), e demarcava sobretudo as desigualdades existentes entre homens e mulheres as quais também moldavam e redesenhavam as identidades (LOURO, 1997).

Para Guacira Lopes Louro (1997 p. 22), problematizar as discrepâncias existentes no âmbito das oportunidades de direitos a partir dessa ótica, tinha como objetivo “recolocar o debate no campo social” pois era justamente nesses espaços que se construía e se reproduziam as relações de desigualdades. Segundo ela:

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 1997).

Os debates de gênero passam também a considerar outros marcadores que influenciavam diretamente no silenciamento de determinados corpos dentro do próprio espaço de luta por equidade. Trazer para a superfície das discussões questões de cunho étnico, religioso, de raça e de classe surge então como um avanço epistemológico para os estudos de

gênero, apontando para a existência de uma multiplicidade de corpos e de lutas travadas dentro do movimento em questão e contribuindo para a compreensão dos fenômenos de desigualdades de poder. Essa problematização serviu para demonstrar como esses diferentes atravessamentos contribuíram para a construção de experiências distintas nos espaços sociais. Demonstrou, por exemplo, como as demandas de mulheres brancas e ricas eram diferentes das de mulheres negras, pobres e estrangeiras, nas lutas por direito e participação.

Esse novo espaço de discussão acerca das temáticas de gênero vai propor também uma outra leitura sobre o funcionamento das relações de poder. O que antes era entendido como uma ideia universal de “dominação/subordinação”, dividindo o mundo entre opressores e oprimidas, passa a ser tratado nesse momento a partir de situações particulares de dominação, considerando as múltiplas e fluidas formas em que o poder opera através dessas estruturas que afetam pessoas alocadas em diferentes lugares e contextos históricos. Essa compreensão acerca das relações de poder permite também considerar as distintas formas as quais as pessoas resistem a essas “estruturas de dominação” individual e coletivamente (PISCITELLI, 2009 p. 24).

A partir disso, é feito um esforço para erradicar a ideia de uma naturalização das diferenças sexuais. A ideia de entendimento do termo gênero como algo variável e flexível, contrapondo-se com sexo que era entendido como algo fixo e natural, passa a ser contestada, principalmente a partir de afirmações que ligam não somente o gênero à cultura, mas que também atrelam a ela a própria existência do sexo (PISCITELLI, 2009).

Ademais, neste momento se faz necessário entender que a “sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções...Processos profundamente culturais e plurais”. Nesse âmbito os processos culturais passam a dar o tom das relações e não mais a natureza, ao passo que até a própria concepção de corpo é tida como imbricada de processos culturais (LOURO; SILVA, 2003, p. n.p). Segundo Louro e Silva (2003, n.p):

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade.

Judith Butler (BUTLER, 2018) também questiona os fatos ligados a uma ideia natural do sexo, atentando para a forma com que ele talvez fosse produzido discursivamente. Dessa forma, para a autora “se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio constructo chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor talvez o sexo sempre

tenha sido gênero”. Por outro lado, a autora também assinala para a necessidade de uma análise crítica acerca das construções feitas a partir do olhar cultural e histórico para o sexo e a sexualidade, frisando sobretudo a importância de se definir ou descrever “o modo como essas construções são cotidianamente produzidas, reproduzidas e sustentadas no campo dos corpos” (BUTLER, 1988, p. 9).

Em contrapartida, o gênero não se mostra inscrito no corpo de forma passiva, nem é determinado pela natureza, ao contrário disso, gênero é algo que está rotineiramente e incessantemente sob uma forma de coerção, que “envolve angústia e prazer”. Assim, se esse efeito sucessivo for tomado como “natural ou linguístico, renuncia-se ao poder de ampliar o campo cultural corporal com performances subversivas de diversas classes”. Dessa forma, se os gêneros são produzidos e reproduzidos corporeamente a partir de permissões e coerções, não se pode presumi-los falsos ou verdadeiros. Além do mais, fazemos parte de uma cultura a qual o acorrenta os gêneros em uma estrutura homogênea, dicotômica e polarizada. Obedecer a esta estrutura e se manter em conformidade com ela não só “contradiz a sua própria fluidez performativa, mas serve a uma política social de regulação e controle do gênero”. Ao passo que a desordem de uma performance de gênero pode significar inúmeras formas de punições (BUTLER, 1988, p.16).

O exercício de *incorporar* essas clivagens e traduzi-las nos torna plurais, de modo que rotineiramente nos tornamos inteligíveis socialmente. Essas construções, entretanto, não são feitas de forma homogênea entre nós, pois a matéria prima necessária para tal não é algo dado *a priori*, ou algo que alguém adquire. Essa incorporação e performance são contínuas e cotidianas (BUTLER, 2014). Ou seja, não se trata de um papel que alguém assume ou absorve na infância; é um processo multilateral e social, que é parte das interações e ações cotidianas, das instituições e do universo simbólico que nos rodeia (MESSNER, 2007). Entretanto, por mais que exista uma gama de ações coercitivas que agem a partir de distintas instituições, os corpos sexuados, como dito anteriormente, devido a sua não homogeneidade produzem resultados diferentes e singulares, o que possibilita a existência de vivências transgressoras ou flutuantes de gênero.

Desta maneira, pensar na existência de distintos corpos em interação, nos leva a questionar a ideia fixa do sexo, ancorada na diferença entre masculino e feminino, uma vez que esses não esgotam os sentidos de gênero. Dentro desse constructo dual, surgem corpos que rompem com essas estruturas, “que são considerados dissonantes em questões de gênero e embaralham as distinções entre masculino e feminino e confundem a ordem da

heterossexualidade” (PISCITELLI, 2009).

As performatividades de gênero, por essa via, são recheadas de perturbações, negociações e transgressões, baseadas em relações de poder, materializadas nos discursos, códigos, práticas e instituições. Este poder produz não somente corpos, mas discursos sobre comportamentos “apropriados” ou “não apropriados”, definindo hierarquias e normas, conformando alguns corpos como abjetos (LOURO, 1997, p. 24). É nesse emaranhado de mecanismos que construímos nossas percepções sobre o que é ser homem e mulher. Percepções que são operacionalizadas e reproduzidas em discursos diários. É dessa consecutiva operacionalização que também se questiona a participação de meninas e mulheres nos espaços esportivos, sobretudo no futebol (MESSNER, 2007), espaço esse que segue até hoje (re)afirmando corpos que performatizam altos padrões de virilidade e restrito a um imaginário masculino, colocando em suspeição corpos fora desse modelo (SILVEIRA et al., 2014).

Afinal o corpo, o sujeito não é sempre o mesmo o tempo todo, o aparato que constrói o corpo não consegue fixá-lo, ora ele é assujeitado, ora consegue fugir. E são nestas linhas de fuga que novas figurações humanas mostram um social com mais cores, sons, luzes, e ao sabor da irreverência dançam a dança da multiplicidade das práticas sócias, que de modo algum pode ser visto como homogêneo, uniforme e único (LESSA, 2005, p.170).

Essas discussões, nos ajudam a compreender melhor a (não)inserção de meninas e mulheres no esporte e no futebol atual, assim deixa claro como a reiteração de um discurso foi capaz de construir para elas um espaço dentro do esporte permeado por rotineiras interdições que se materializam em casos de preconceito, na falta de visibilidade e representatividade e, em um menor sentimento de valoração positiva em relação ao esporte e o futebol.

Todavia, o futebol é hoje um dos esportes que mais engloba mulheres no mundo, totalizando aproximadamente 30 milhões de envolvidas nessa prática (FIFA, 2014). Demonstrando que ainda que haja distintas formas de interdições agindo para afastá-las desses espaços, essa disputa de poder conta também com formas de negociações e transgressões, que ora as afastam do jogo, e ora as colocam dentro, munidas de todas as armas para prosseguir. Como resultado disso, podemos listar os diversos espaços conquistados por meninas e mulheres dentro do futebol. Futebolistas brasileiras ganham destaque no *hall* dessa modalidade esportiva, os espaços de gestão no futebol feminino começam a ser ocupados por mulheres, assim como também os campeonatos e as categorias de base começam a ganhar corpo, demonstrando como as mulheres sempre existiram dentro dos gramados. Isso nos permite dizer que as questões de gênero, agem dentro do futebol não somente por vias de participação ou de exclusão, mas

também a partir de uma existência dotada de transgressões (ALTMANN, 1998).

Assim, é possível dizer que tanto no âmbito da vida, como no do esporte, o que nos torna inteligíveis enquanto pessoa é a forma pela qual nosso corpo é atravessado pelos discursos que identificam um gênero, e como esses são incorporados. Nesse sentido, é importante considerar o fato de que existem diversos corpos sendo produzidos, circulando e sendo classificados cotidianamente, de modo que as oportunidades e as interdições com as quais esses corpos devem negociar, resolver permanecer ou transgredir são distintas também (BUTLER, 2014). Dessa forma, considerar a singularidade dos corpos, assim como o fato de que a eles não são apresentadas as mesmas possibilidades, se faz necessário para pensarmos e nos atentarmos aos casos de diferenças, desigualdades e hierarquizações, condições essas que nada colaboram para a produção de ambientes democráticos e inclusivos no esporte. Isso contribui para almejarmos contextos possíveis para que todas/os possam ousar e experimentar possibilidades. Espaços esses os quais não se limitem à natureza nem tampouco à cultura, sendo passíveis de transgressões e transformações.

Em suma, nos parece claro que não há nada de anatômico e/ou fisiológico que justifique uma guerra entre as meninas, o futebol, a bola e suas bonecas. É sumariamente possível e necessário reverter esse jogo, no qual por muito tempo meninas foram obrigadas a escolher entre bonecas e as bolas que nunca ganharam. É possível e necessário um espaço em que meninas possam gostar de suas bonecas, possam fazer balé, jogar futebol e brincar de carrinhos. Espaços esses que podem também ser altamente significativos para meninos. Olhar para estes cenários, questionar-se, e pensar em possibilidades de mudança pode significar um primeiro e grande passo rumo à mudança e à (re)construção de novos lugares nos quais o futebol seja um espaço para todos os corpos.

## **2.2 As relações com os saberes do Futebol: do fracasso esportivo à interpretação dos sentidos da experiência**

Se em sua obra intitulada “Da relação com o saber – Elementos para uma teoria”, Bernard Charlot estivesse olhando para um ambiente de ensino-treinamento-aprendizagem do futebol ao invés de olhar para os problemas relacionados à escola, o que ele chama atenção em seu livro como a problemática do fracasso escolar, provavelmente se aproximaria com o caso das meninas no futebol. Em outras palavras, se Charlot estivesse preocupado com a EF, possivelmente problematizaria os discursos que constroem o fracasso esportivo das meninas.

Uma das principais problematizações trazidas por Charlot (2000) versa sobre a forma com que o fracasso escolar (ou em nossa analogia, o fracasso esportivo) é pensado. Essa crítica é feita com base nos estudos sociológicos provindos das décadas de 1970 e 1980, que, a partir de uma leitura numérica e comparativa, justificavam o fracasso escolar por uma diferença entre estudantes de classe média/alta e estudantes de classe baixa, atribuindo, portanto, a razão do fracasso escolar à condição social de alunas/os. Esse tipo de compreensão tem como consequência tornar o ambiente de ensino um espaço reprodutor das desigualdades sociais, já que propõe uma relação entre o sucesso escolar e as/os alunas/os<sup>5</sup> de classe dominante, enquanto o fracasso escolar estaria, por sua vez, ligado às classes menos favorecidas. Seria o mesmo que olhar as estatísticas de desempenho esportivo e, ao constatar que as meninas apresentam desempenhos inferiores e que a maioria delas apresenta muitas dificuldades, concluir sobre a reprodução do não lugar das meninas no esporte.

Sobre esse olhar reprodutivista, o autor questiona a utilização do termo fracasso escolar por entender que esse seria uma forma estática e congelada de compreender uma experiência, se materializando em recorte do “mundo social”. A utilização do termo fracasso tende então a categorizar de uma forma ampla, o que a faz um tanto quanto limitada, pois deixa escapar diversas outras análises do mesmo caso, negando por fim sua função analítica. Para o autor, a compreensão dos casos de fracasso escolar deveriam incluir uma noção dos diversos “processos, situações e problemas”, que vão para muito além de uma diferença entre quem aprende e quem não aprende (CHARLOT, 2000, p.30). Para exemplificar sua crítica, Charlot (2000) menciona os casos de alunos de classes menos favorecidas que possuem êxito escolar, da mesma forma em que alunos de classes mais abastadas se encontram em “situação de fracasso”.

Questionando ainda essa análise estática do problema, Charlot (2000, p. 30) afirma que essa leitura, oriunda de uma sociologia da reprodução, “reifica as relações para torná-las coisas, aniquila essas coisas transformando-as em coisas ausentes, ‘explica’ o mundo por deslocamentos das faltas, postula uma causalidade da falta.” Esse olhar direcionado para a “falta” e para “as ausências”, é o que ele vai chamar de *leitura negativa*. Nessa leitura, a ausência de condições ou de outros recursos é a principal causa do fracasso escolar e, fora da escola, em outras áreas de estudo, justifica também a **exclusão**”.

---

<sup>5</sup> Em seu livro intitulado “Da relação com o saber: Elementos para uma teoria” Bernard Charlot (2000), se refere aos alunos e alunas como sujeito. Por questões teóricas em nosso texto, ainda que citemos, não citações não literais optamos por não utilizar o termo, substituindo-o simplesmente por “alunas/os” ou por “pessoas”.

Nesse ponto, as interpretações de Bernard Charlot nos ajudam a pensar o futebol de meninas. Os discursos de desinteresse, de desmotivação e a não participação de meninas as colocaria em uma posição de “*fracasso*” dentro dessa modalidade esportiva. Porém, assim como nos casos escolares trazidos pelo autor, essa análise a partir do fracasso das meninas no futebol, é pensado principalmente a partir de uma **falta** que coloca muitas vezes as meninas como inaptas ao futebol por não apresentarem certas características, ou saberes ditos necessários para o futebol. Olhar para essas faltas é considerá-las inerentes à aluna ou ao aluno e, por conseguinte, naturaliza-las. Constatar as faltas é comparar, é olhar para o que ela/e “não sabe, não sabe fazer”, ao invés de se perguntar “o que foi que aconteceu”, “no que e onde a atividade não funcionou” (CHARLOT, 2000, p.27).

Por essa via, os argumentos trazidos justificam a ideia de fracasso ou de falta, provenientes desse tipo de análise, e servem também para pensar sobre a participação de meninas e meninos no futebol e nos discursos utilizados para explicar tal fenômeno. Assim como nos casos escolares, existe também no campo esportivo e no futebol, uma gama de diagnósticos preocupados em apontar fatores ligados ao desempenho esportivo. Esses distinguem bons rendimentos de maus rendimentos e, na maioria das vezes, atrelam o primeiro aos meninos e o segundo às meninas. Essas comparações, pouco contribuem para uma melhora do contexto, ao mesmo tempo em que dizem muito pouco sobre os problemas causadores desses.

Ademais, essa análise orientada apenas pelas faltas fabrica também um cenário no qual o diagnóstico da ausência é visto como um problema a ser resolvido. Dessa forma, quando atribuímos às (e somente) meninas as deficiências e o distanciamentos em relação a prática e as colocamos como um problema a ser resolvido, provocamos um espaço de silenciamento e destituímos delas o poder de agência, de solucionar, de negociar ou de transgredir nesses espaços (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009).

Essa leitura, assim como o olhar para as faltas que Bernard Charlot chamou de negativo, tem como resultado dar às/os alunas/os um destino fixo de acordo com a sua localização social e cultural. Por consequência, tal leitura não respeita singularidades ou forças de mobilização para as atividades em questão, sejam elas atividades escolares ou a participação em alguma modalidade esportiva.

Em contrapartida, em sua obra Charlot (2000), nos convida a olhar para as situações de fracasso escolar a partir do que ele vai chamar de uma *leitura positiva*. Para ele, ler uma situação de forma positiva significa olhar para além das faltas, compreendendo o que foi conquistado

até determinado momento. Dessa forma, essa leitura visa entender todos os meandros que corroboraram para uma situação de fracasso e se perguntar o que as/os alunas/os nessa situação sabem. A partir disso, é possível apontar mais do que as faltas de uma determinada pessoa, permitindo uma compreensão ampla do cenário, que possivelmente resultará em um avanço da/o aluna/o em direção a uma situação de sucesso.

Praticar uma “leitura positiva” da realidade social e escolar é, em termos mais teóricos, tentar identificar os *processos* que estruturam essa realidade. Um processo é “o que acontece” quando, numa determinada situação, um indivíduo, uma instituição, um sistema, se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear, cujo efeito poderia ser previsto *a priori*. Um processo *produz*, no tempo, um estado que pode ocorrer, sem que, entretanto, seja necessário, um processo que é possível, mas não inelutável: a qualquer momento, o processo pode parar, bifurcar, se inverter. Compreender um processo, é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto (CHARLOT, 2013 p. 51).

Assim, uma leitura positiva dentro do campo esportivo e do futebol implicaria compreender os contextos da participação de meninas. Entender, por exemplo, as origens dos discursos que corroboram para os distanciamentos de meninas; os atravessamentos das questões de gênero e como elas compõem espaços destinados à prática do futebol; compreender os contextos onde meninas se arriscam ou não em práticas e aprendizagens esportivas, ou o que para elas constrói relações de sentido em torno da prática. Nesse caso, a busca de respostas, para além de uma falta ou deficiência, se faz importante para possíveis criações de espaços e diálogos que envolvam os processos de ensino-aprendizagem-treinamento, e que fomentem também espaços para transgressão das normas existentes, criando possibilidades para o incremento de oportunidades de aprendizagem.

A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica. Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira *o que é lido como falta* pela leitura negativa. Assim ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiência, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento que analisamos, enquanto que uma leitura positiva se pergunta “o que está ocorrendo”, qual atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc. A leitura positiva busca compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido (CHARLOT, 2000 p. 30).

Outra questão primordial para a utilização desse referencial teórico é o entendimento sobre as relações existentes entre o aprender e o saber. Segundo Charlot (2000), para se apropriar dos saberes, o aluno deve ser inserido em um ambiente que lhe permita uma relação

de interesse frente ao saber que lhe é exposto, construindo assim sentido para aquela prática. Segundo o autor, essa relação tem fortes ligações com fatores de mobilização de alunas/os para o aprender.

Dessa forma, mobilizar-se tem a ver com “colocar recursos em movimento”, “é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso” e “é ao mesmo tempo preliminar, relativamente a ação” (CHARLOT, 2000, p. 55). A força que promove esse movimento é, ao mesmo tempo, desejo<sup>6</sup> de atingir uma meta, portanto, é o estopim, a causa. Se Charlot (1996) estivesse olhando para um ambiente de ensino do futebol e não para a escola, ele diria que são os distintos sentidos dados pelas/os alunas/os ao futebol que as/os leva a aprender a jogar. E esses fatores têm ligações com elementos que giram em torno dos espaços da escolinha e das relações construídas ali. Mas, fora dali também são construídos outros elementos mobilizadores, não menos importantes para a participação delas (SO; BETTI, 2018).

A criança mobiliza-se, em uma atividade, quando investe nela, quando faz uso de si mesma como de um recurso, quando é posta em movimento por móveis que remetem a um desejo, um sentido, um valor (CHARLOT, 2000 p. 55).

Assim, a partir de um olhar apurado acerca do aprender, seria possível compreender muito mais da/o aluna/o do que se questionássemos prioritariamente o que se é ensinado. Pois, é a partir do confronto entre a singularidade de sentidos que as/os alunas/os constroem, com base nas vivências dentro e fora dos ambientes de ensino, que se constituem os saberes, e se materializam nas mais diferentes formas de dar significados a essas experiências. Isso porque alunas/os trazem para sua prática e para o ambiente de ensino distintas bagagens, constituindo um espaço de confronto entre seus conhecimentos prévios e os novos saberes a serem adquiridos. Essas questões as/os diferenciam, mesmo quando expostos a tarefas semelhantes, tornando distintas também as formas de lidar com determinadas tarefas.

Essa inversão é vista como uma “ruptura epistemológica fundamental, uma vez que o ponto de partida não é mais o *ensinar*, mas sim o *aprender*.” (BETTI; USHINOHAMA, 2014, p.9). Dessa forma, aceitar essa ruptura significa considerar distintos fatores para a compreensão de um determinado caso. Perceber meninas e meninos como seres que interagem com o mundo em constante transformação, leva ao entendimento de que o aprender não é algo retilíneo, mas

---

<sup>6</sup> Charlot quando pesquisou sobre a relação de alunas e aluno com o saber, entendeu “desejo como força de propulsão que alimenta o processo.” Mas para ele não existe só força de propulsão porque há também força de atração: o desejo sempre é desejo de. Assim alunas e alunos só podem se construir porque existe o outro e o mundo e ambos são desejáveis (CHARLOT, 2000, p. 54).

sim algo construído a partir de resoluções de conflitos e de negociações.

Dessa maneira, esses personagens, quando colocados em ambientes de aprendizado, são considerados como seres que “tecem com fios próprios” uma ampla e complexa conexão entre o aprender e o ambiente de ensino (VENÂNCIO, 2014 p. 27). Dentro dos espaços destinados ao ensino, sejam eles de disciplinas escolares ou mais especificamente o futebol, são construídas distintas relações se dão entre alunas/os e alunas/os, alunas/os e professoras/es, alunas/os e o ambiente escolar, alunas/os e a família alunas/os e os saberes. Essas relações nem sempre são tidas como tranquilas, mas imbricadas de tensões, produzindo “diferentes modos e razões a respeito do que é ensinado e o que é aprendido” (VENÂNCIO, 2014 p. 27).

Portanto, se uma relação com o saber é determinada a partir de apropriações externas através de um “processo de interiorização”, o qual deve despertar o interesse, sentido e mobilização (SO; BETTI, 2018), se faz necessário dentro do campo esportivo e do futebol uma reflexão profunda no que tange à prática de meninas, mas principalmente uma discussão enfática acerca das questões de visibilidade e a representatividade dentro do campo esportivo. Pois se aprender o futebol, por exemplo, está ligado a questões exteriores aos espaços de ensino desta modalidade esportiva, se faz importante questionar a quantidade e o tipo de material que é ofertado às meninas, sobre o futebol em geral, sobre aquele jogado por meninas, quais os tipos de discussões são feitas em relação a participação delas em espaços públicos, clubes e escolas e que tipo de discurso contribui para que elas se reconheçam? Arquitetar espaços pensando nelas é tratar conjuntamente dessas questões. São necessárias para promoção do futebol para elas, uma vez que essas distintas experiências são promotoras também de sentidos, ligados diretamente a uma maior mobilização.

Nesse ponto, o processo de aprender deve proporcionar às pessoas habilidades que as tornem capazes de interagir e modificar o mundo por si só, sem esquecer, porém, os atravessamentos de ordem sociais e ambientais. Assim, o aprender é compreendido como um ponto de conexão entre uma pessoa em constante construção e a apropriação que ela é capaz de fazer em relação ao mundo que a cerca. Desta forma, o aprender pode ser entendido como a aquisição de saberes que ainda são desconhecidos pela pessoa. Saberes que, por sua vez, estariam localizados em atividades, dispositivos e objetos existentes anteriormente, mas passíveis de ser aprendidos. Segundo Charlot (2000), essas diversas possibilidades de aprendizagens são definidas como: saber-objeto, saber-domínio e dispositivos relacionais.

O saber-objeto está ligado aos saberes adquiridos a partir de uma transmissão linguística, na maioria das vezes feita através de livros, de monumentos e de obras de arte. Em

segundo lugar, o saber-domínio, diferente do anterior, tem uma relação mais tácita com o aprender e está relacionado com o domínio de certo objeto ou atividade, por exemplo: utilizar um lápis, uma bola, assim como aprender a nadar ou jogar futebol. Em terceiro, os dispositivos relacionais estão ligados às formas com as quais dominamos certas habilidades sociais, ou seja, agradecer, mentir, liderar e/ou fazer amizades. Essas considerações são importantes para refletir em casos de alunas/os mais empenhadas/os em um tipo de saber em detrimento a outros, o que nos permite pensar também na existência de distintas formas de mobilizações.

Essa construção feita pelo autor, acerca das figuras de saber, é importante dentro do contexto do ensino-aprendizado-treinamento do futebol, considerando que dentro das práticas esportivas os saberes objetos, domínios e relacionais se interrelacionam em um aprender e ensinar que se dá a partir de vivências, mas que se constituem também em uma comunicação com o mundo em termos de escrita, linguagens e gestos. Dessa maneira, não somente as experiências marcadas no corpo influenciam na mobilização para o aprender, mas os recursos construídos através das linguagens e no âmbito das relações também são conjuntamente responsáveis.

De certa forma, as considerações apresentadas são responsáveis por uma compreensão, a partir da/o aluna/o, dos espaços de ensino e dos saberes construídos ali. Porém, ainda que se fale muito sobre ensinar e aprender nessas esferas, se faz importante frisar que nem um, nem outro constituem de fato saberes, mas sim as relações que os alunos constroem com o que foi aprendido. Ou seja, as figuras do aprender referem-se ao que os/as alunos/as produzem com o conhecimento adquirido nos espaços de ensino. Dessa forma, acumular conhecimentos estaria ligado a construção de relações, a incorporação, a produção de significados, tornando possível sua utilização no âmbito da vida. Ao mesmo tempo, devido às singularidades dos/as praticantes, certos saberes podem ser adquiridos por uns/as, mas ao mesmo ao mesmo tempo rechaçados por outras/os, as/os quais os negam, ressignificam ou transgridem.

Assim, aprender não pode ser visto como algo linear ou heterogêneo, que se aplica a todos/as da mesma maneira. Da mesma forma com que há uma multiplicidade de corpos e sentidos envolvidos nos processos de aprendizagem e distintos tipos de saberes a serem incorporados, os significados que alunas/os dão para esses saberes também não são unívocos. Segundo Charlot (2000, p. 70):

Quanto mais a atividade for submetida a minivariações da situação, tanto mais estará inscrita no corpo; e maior será a dificuldade de expô-la integralmente sob forma de enunciados. Inversamente, quanto mais a atividade estiver próxima de um algoritmo (sucessão de atos normatizada e sem ambiguidade), maior a possibilidade de enunciação.

la. Fazer uma adição ou utilizar um computador pode-se mais facilmente expressar com palavras do que nadar ou dirigir um carro. Por outro lado, a apropriação do enunciado, por mais exaustiva que seja, nunca é equivalente ao domínio de uma atividade.

Dessa forma, analisar os processos epistêmicos do jogar significa compreender o domínio que a/o praticante tem sobre a natureza da atividade denominada aprender. Em outras palavras, os processos epistêmicos estão ligados a uma capacidade de alunas/os de se expressarem sobre o que sabem ou aprenderam. Assim, a partir do que essas/es entendem por aprender é que se pode fazer uma leitura sobre o que lhes foi ensinado, mas sobretudo, sobre os tipos de relações que construíram acerca desse saber. Segundo Charlot (2013, p.58) a escola ou outros espaços de ensino, como a escolinha de futebol, podem se configurar em “um local de formação e de transmissão de saberes: é através da apropriação mais ou menos vitoriosa de saberes que se opera uma diferenciação”. Essas diferenciações, sejam escolares ou de acesso ao esporte, atingem também patamares sociais, contribuindo para a construção de diferentes relações com o saber.

Em suma, a aproximação com esse referencial teórico nos ajudou a compreender as relações de sentidos e significados existentes entre meninas e os saberes do futebol, ao mesmo tempo em que nos permitiu ler e compreender a (não)participação dessas em modalidade esportiva. De posse desse conhecimento tentamos, por meio das observações, conversas e entrevistas entender os meandros dos espaços estudados. Buscamos em suas falas e gestos compreender os significados de jogar futebol para elas. O que as fazia permanecer e a querer jogar. Assim como identificamos fatores que não contribuíam para aquela prática e que as desmobilizava.

Por fim, percebemos que as interpretações que consideravam os espaços como estáveis, homogêneos e, a partir de uma única variável, pouco colaboravam para a elaboração de respostas sobre o campo estudado, visto que este é repleto de instabilidades, pluralidade e movimentações. No caso do futebol delas, por exemplo, ainda que exista diversos fatores que corroboram para a não participação, a desmobilização, a inabilidade de meninas nessa modalidade esportiva, existem outros vários que as fazem querer jogar, permanecer e desenvolver habilidades. E é sobre essa questão que nos debruçamos nessa pesquisa.

### 3. ENTRANDO EM CAMPO: TREINANDO O OLHAR, ESCUTAR, SENTIR E JOGAR COM AS MENINAS

#### 3.1 Pesquisar

Considerando o ato de pesquisar, como uma união de conceitos, ideias e narrativas que giram em torno de propostas para a solução de um problema, me<sup>7</sup> debruço aqui a pensar em como as meninas vivenciam o futebol e quais são os sentidos e significados que elas dão para essa prática. Para tal, tentei abordar e discutir os pontos propostos a partir das experiências vividas dentro do campo como pesquisadora, mas que foram atravessadas também por minhas experiências enquanto aluna, atleta, professora...

Se fez importante demarcar então, não somente as ferramentas metodológicas utilizadas para a interpretação do campo estudado, mas também deixar visível, através das respostas e lacunas apontadas neste estudo, as dificuldades e conquistas, aproximações e distanciamentos, ao longo de quase dois anos de trabalho, a cerca de uma temática e de personagens em um contexto delicado/raro/instável/incerto. Afinal, essa pesquisa consistiu não somente em acreditar na existência e permanência dos espaços para meninas, mas também contar com a resiliência delas para seguir apesar dos infortúnios. Ao mesmo tempo que lidamos com o fato de que esses locais pudessem deixar de existir a qualquer momento. Em virtude disso, elaborar as ações metodológicas desse estudo, de cunho qualitativo, a partir de bases etnográficas nos pareceu adequado, levando em conta a complexidade das relações sociais existentes.

Os estudos etnográficos, ainda que tenham sua origem no movimento de descobrimento, marcado principalmente por uma postura colonizadora, a qual versava sobre o encontro dos povos ditos “civilizados” com aqueles considerados “exóticos” e “selvagens”, se debruçou desde sempre sobre a ideia de desvendar gestos, hábitos e modos de vidas de outras culturas, baseados em complexas descrições e interpretações dos lugares investigados. Com o passar do tempo e, a partir do aprimoramento dos processos, a etnografia, passou a ser ferramenta importante para estudiosos da antropologia, para a leitura e interpretação dos mais diversos contextos (URIARTE, 2012).

Na atualidade os estudos etnográficos passaram a ser utilizados também para

---

<sup>7</sup> Utilizamos a primeira pessoa do plural no texto como um todo, por considerarmos as reflexões frutos de um processo coletivo. Mas nesse momento, em que se trata da entrada no campo, e em outros momentos semelhantes, optamos por usar a primeira pessoa do singular, por esses terem sido realizados individualmente pela pesquisadora.

compreensão de contextos mais próximos e conhecidos. Magnani (2009, p.132) propõe em investigações da antropologia urbana, que as cidades são “mais do que um mero cenário onde transcorre a ação social, mas sim o resultado das práticas, intervenções e modificações impostas pelos mais diferentes atores”, a partir de intensas e complexas interações. Estes espaços passaram então a ser importantes lócus de estudos de cunho etnográfico, sendo analisados não somente a partir de um grupo ou a prática, mas a partir dos locais onde estas relações acontecem. Dessa forma, sendo considerados não somente como locais destinados a interação ou “como mero cenário, mas sim como parte constitutiva do recorte de análise” (MAGNANI, 2002, p.18).

Marli André (1995, n.p) enfoca um contexto mais específico ainda, porém não menos rico. A autora utiliza-se dos estudos etnográficos para compreender os contextos educacionais, pois, para ela, a pesquisa etnográfica nesse contextos nos permite perceber e “documentar o não documentado”, ou seja, escutar, olhar e sentir o cotidiano escolar, descrever suas ações, conhecer os personagens que constroem aquele ambiente, “reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico”.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, n.p).

Dessa maneira, utilizar esse tipo de pesquisa em contextos educacionais, assim como esportivos, nos permite uma maior aproximação e compreensão desses espaços, os quais são imbuídos de relações que permeiam principalmente questões relacionados ao saber e ao aprender. Assim, olhar para escolinha de futebol a partir das lentes da etnografia, nos permitiu uma maior aproximação com as meninas, e nos revelou as diferentes interações, as discontinuidades e as movimentações daqueles espaços. Nos possibilitou ver os atores em ação, construindo e deslocando sentidos, promovendo ambiguidades e se ressignificando. Participar daqueles espaços munidas de ferramentas etnográficas nos permitiu enxergar, por exemplo, como eram (re)elaborados os conhecimentos, atitudes, valores, os modos de ver e de sentir a realidade, ao mesmo tempo que nos permitiu fazer parte de um mundo o qual não se fez estático nem por um segundo, ao contrário dos vários indicativos neste sentido (ANDRÉ, 1995).

As ferramentas etnográficas nos ajudaram também a construir um olhar apurado para o campo e para as relações existentes ali, nos orientando para além de uma análise simplista dos fatos. Nos possibilitou, com o passar do tempo, enxergar as movimentações das meninas e dos espaços e interpretá-las de diversas formas, a partir de um conhecimento decorrente das observações, as quais passariam como banais a olhos (des)instrumentalizados. Clifford Geertz (2008), utilizando-se de um dos ensaios de Gilbert Ryle, explica “descrição densa”, a partir do caso das “piscadelas”, as quais ainda que supostamente idênticas, e demandando o mesmo movimento de contrair a pálpebra, se mostravam diferentes de acordo com o propósito de quem às realizava. Assim, os movimentos de uma piscadela poderiam vir a ser um tique nervoso, uma piscada deliberada, ou uma imitação, sendo possível distingui-las apenas a partir de uma descrição densa e não de uma descrição superficial, que nesse caso seria capaz apenas de identificar o fato das piscadelas e não seus significados. Segundo Clifford Geertz (2008, p. 4):

Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia. E é justamente ao compreender o que é a etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa".

Diante disso, olhar para o campo através das lentes etnográficas exigiu de nós não somente observar de forma atenta, mas também se fez necessário conviver, conversar, acompanhar alguns passos dentro e fora das quadras e campos. Essa convivência semanal nos permitiu identificar e distinguir certos gestos e os significados atribuídos a eles. Perceber as complexidades do campo através da etnografia nos permitiu revelar parte do envolvimento daquelas meninas com o futebol, compreender de onde vinham os chutes defesas e dribles, mas também nos revelou os sentidos trazidos por elas nesses movimentos, além de revelar ao mesmo tempo outros elementos acrescentados por elas à prática do futebol. Essa percepção deixou visível os modos com os quais as relações de sentido contribuíam para a mobilização das meninas em busca de novos saberes relacionados ao futebol, assim como tornou perceptível os processos de agenciamento no quais aquelas meninas se envolviam para participarem e seguirem naqueles espaços. Além disso, minhas experiências de menina, e de jogadora, me levaram também a

interagir com elas nas quadras e campo, jogando e vivenciando um pouco daqueles espaços. Esses momentos ainda que não se configurassem em uma participação assídua dos treinos, o que dificultaria o meu trabalho enquanto pesquisadora, me permitiu criar outros tipos de vínculos, o que foi fundamental para que eu pudesse olhar, sentir e escutar melhor o campo.

Em suma, a construção etnográfica se mostra como uma técnica complexa, utilizada para aquisição de materiais de pesquisa relacionados à cultura, ou seja, os conhecimentos, atitudes, valores, os modos de ver e de sentir a realidade, as instabilidades e as movimentações de um mundo em constantes transformações, os quais devem ser capturados pela/o pesquisadora/o através de um trabalho de campo direto e prolongado. Esse trabalho envolve também uma aproximação do pesquisador com os contextos inerentes ao campo estudado, ou seja, com as pessoas, situações, locais e eventos durante a pesquisa. Ao mesmo tempo que se faz necessário se posicionar também fora deste espaços para uma melhor interpretação desse espaço (ANDRÉ, 1995).

Além disso, uma pesquisa etnográfica busca também “a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem”. Para isso, utiliza projetos e planos de pesquisa flexíveis que, no decorrer da investigação, possam ser modificados e revistos. As técnicas de produção de dados também são passíveis a qualquer momento de mudanças, seja para analisar um novo contexto ou para uma melhor adaptação das/os participantes (ANDRÉ, 1995, n.p). Assim, é preciso compreender, por exemplo, quais os diferentes fatores que implicam na permanência em campo, como os tipos de vínculos construídos ou até mesmo o tempo disponível para a realização da pesquisa; entender os objetivos como primordial para o delineamento da pesquisa, e também como definidor do tempo de imersão no campo; ter a noção de que o tempo em campo pode variar de algumas semanas até anos de pesquisa; e saber da importância da relação construída entre pesquisador e as/os participantes da pesquisa.

Diante disso, a imersão no campo, instrumentalizada por esse formato de pesquisa, nos permitiu ver, escutar e descrever, atribuindo significado a uma expressiva modificação ocorrida ao longo do processo. Essas mudanças além de nos provocar a permanecer um maior tempo em campo, possibilitou também olhar para aqueles espaços e narrar cenas completamente diferentes no decorrer do percurso. No momento em que chegamos ali, nos deparamos com um cenário de dificuldades, tanto de existências quanto para a manutenção dos espaços da pesquisa, composto por turmas de meninas que jogavam futebol. Todavia, com a permanência em campo, foi possível perceber essa

dificuldade sendo negociada pelas próprias meninas, que ressignificavam o espaço, que lhe construía e deslocavam seus sentidos.

### 3.2 Os caminhos da pesquisa

A escolha da escolinha de futebol Galileu não aconteceu de forma despreziosa. Buscávamos para esta pesquisa um campo bem específico, que não somente recebesse meninas nos espaços de ensino-aprendizagem-treinamento de futebol, mas que ofertasse aulas destinadas exclusivamente a elas. Dentre as diversas escolinhas existente na região, a Galileu foi uma das únicas que se ajustava a esse perfil, o que colaborou para uma primeira aproximação com os objetivos da pesquisa em questão. O assentimento e principalmente o perfil da escolinha foram determinantes para nossa escolha, uma vez que os demais espaços que agregavam turmas somente de meninas tinham como objetivo competições esportivas e se alinhavam menos ao perfil de ensino que buscávamos.

A pesquisa<sup>8</sup> em questão teve como ponto de partida pensar como as questões de gênero atravessam meninas praticantes do futebol/futsal, construindo sentidos diversos para prática da modalidade. Para isso, estar em um espaço que ofertasse aulas de **iniciação esportiva** ao futebol com turmas específicas para meninas nos pareceu indispensável, compreendendo as diferentes vivências existentes entre meninas e meninos dentro dos contextos de futebol.

A escolinha de futebol Galileu se situava na região da grande Vitória no estado do Espírito Santo, e estava alocada dentro de um colégio privado de ensino básico. Esse colégio atendia um público de classe média alta, o mesmo público que frequentava os espaços da escolinha de futebol Galileu, a qual cobrava também valores mensais pelas aulas de futebol. Desta forma, a infraestrutura do colégio em questão permitia à escolinha de futebol a utilização de seu espaço físico, que contava com um campo *society* e cinco quadras poliesportivas, as quais eram amplamente ocupadas pelas aulas que aconteciam de segunda à sexta-feira. As aulas de futebol aconteciam no período noturno, a partir das 18h:10min, sendo este o horário de encerramento das aulas regulares daquela escola. Participavam das aulas de futebol meninos e meninas, de 5 a 17 anos.

Após primeiro contato com os espaços físicos e os responsáveis pela escolinha,

---

<sup>8</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFES, número do parecer 3.378.518 e Nº. CAAE 07540318.7.0000.5542.

tive a oportunidade de conhecer as propostas de ensino e os objetivos que regiam aquele ambiente de ensino-aprendizagem-treinamento, da mesma forma em que pude, também, apresentar a eles o escopo da pesquisa o qual almejava realizar ali. Após essa conversa inicial, assinamos o termo de anuência o qual autorizava a realização da pesquisa em questão, assim como o acesso e permanência nos arredores daquela escolinha.

De acordo com os objetivos traçados para esta pesquisa, de compreender o cotidiano em espaços destinados ao futebol para meninas, optamos por delimitar nossas atividades às aulas destinadas a elas. Evidentemente que outros atores aparecem nas narrativas, a partir da forma como elas se relacionam. Os familiares e professores, por exemplo, cumpriram um papel fundamental, conforme relatado por elas. Mas, por uma questão de recorte e do limite temporal da pesquisa de mestrado, a decisão foi de não abranger esses personagens na discussão. Embora isso seja um limite das interpretações aqui apresentadas, essa decisão também proporcionou tornar as meninas protagonistas das narrativas e dos sentidos, algo que, muitas vezes, aparece com um lugar menor, em função do predomínio da narrativa dos “adultos”.

No início da pesquisa a escolinha em questão possuía três turmas destinadas a elas com aproximadamente 10 integrantes em cada uma, esse número foi aumentando gradativamente no decorrer do processo chegando a números atuais próximos de 80 meninas. A tabela 1 descreve como era a distribuição das alunas em suas respectivas turmas.

*Tabela 1. Turmas participantes*

| 1º Semestre |         |        | 2º Semestre |         |        | 3º Semestre |         |        |
|-------------|---------|--------|-------------|---------|--------|-------------|---------|--------|
| Turmas      | Horário | Alunas | Turmas      | Horário | Alunas | Turmas      | Horário | Alunas |
| turma 1     | 18:10   | 8      | turma 1     | 18:10   | 10     | turma 1     | 18:10   | 15     |
| turma 2     | 19:10   | 12     | turma 2     | 19:10   | 10     | turma 2     | 18:10   | 16     |
| turma 3     | 19:10   | 10     | turma 3     | 19:10   | 14     | turma 3     | 19:10   | 10     |
| -           | -       | -      | turma 4     | 19:10   | 8      | turma 4     | 19:10   | 18     |
| -           | -       | -      | -           | -       | -      | turma 5     | 19:10   | 8      |

**Fonte:** As autoras, 2019

As aulas das meninas aconteciam duas vezes por semana (terças e quintas-feiras), em dois horários diferentes (18h10min e 19h10min) e tinham uma hora de duração. As turmas eram organizadas de acordo com os períodos escolares vigentes, assim como

descrito na tabela 2.

*Tabela 2. Divisão das turmas por período escolar*

| 1º Semestre |         |                    | 2º Semestre |         |                    | 3º Semestre |         |                   |
|-------------|---------|--------------------|-------------|---------|--------------------|-------------|---------|-------------------|
| Turmas      | Horário | Período            | Turmas      | Horário | Período            | Turmas      | Horário | Período           |
| turma 1     | 18:10   | infantil ao 4º ano | turma 1     | 18:10   | Infantil ao 4º ano | turma 1     | 18:10   | Infantil e 1º ano |
| turma 2     | 19:10   | 5º ano e 6º ano    | turma 2     | 19:10   | 5º ano e 6º ano    | turma 2     | 18:10   | 2º ano ao 4º ano  |
| turma 3     | 19:10   | acima do 7º        | turma 3     | 19:10   | 7º ano e 8º ano    | turma 3     | 19:10   | 5º ano e 6º ano   |
| -           | -       | -                  | turma 4     | 19:10   | 9º e médio         | turma 4     | 19:10   | 7º ano e 8º ano   |
| -           | -       | -                  | -           | -       | -                  | turma 5     | 19:10   | 9º e médio        |

Fonte: As autoras, 2019

Mesmo lidando com turmas de meninas, o quadro técnico e administrativo da escolinha era formado somente por homens, salvo uma única mulher que era, além de psicóloga, uma das gestoras daquele espaço. O quadro administrativo contava com dois gestores e uma gestora e o quadro técnico era composto inicialmente por seis professores e, devido ao aumento de turmas, chegou a dez o número de professores.

Para a manutenção do anonimato da escola, das alunas, professores e gestores, utilizamos nomes fictícios os quais as/os representaram ao longo da pesquisa. O nome da escolinha a qual estudamos foi substituído pelo nome de uma figura importante para a ciência, deixando assim uma singela homenagem a todos aqueles que pisaram por esses árduos caminhos, e que por vezes foram obrigados, por questões políticas, a refutarem os seus próprios ideais. Os nomes fictícios dados para as meninas, participantes nessa pesquisa, fizeram parte de um universo construído durante o processo de imersão em campo, sendo ora inspirados em grandes jogadoras de futebol, ora apelidos inventados para as meninas, ou nome de pessoas importantes para a construção desse projeto.

### 3.3 As observações e entrevistas

Para a construção dos dados empíricos dessa pesquisa, utilizamos as informações registradas através das observações de campo feitos em diário de campo, assim como as entrevistas realizadas com as alunas participantes da escolinha.

No decorrer das aulas observamos o comportamento das alunas frente às atividades realizadas; a interação das alunas com o professor; os motivos de mobilização

e de não mobilização das meninas para a prática do futebol; as estratégias utilizadas pelos professores e gestores para o acesso, oportunidade de aprendizagem e permanência das meninas; e, principalmente, como as meninas negociavam e respondiam a essas estratégias, conferindo seus próprios sentidos à permanência naquele espaço. Estas considerações foram descritas em diários de campo ao longo da pesquisa. O ato da observação coloca a/o pesquisadora/o em contato com a realidade pesquisada, possibilitando a reunião e o registro de informações e cenas sem um grau de planejamento ou de controle (BONI; QUARESMA, 2005).

Durante as observações percebemos distintas e heterogêneas formas de se acercar a modalidade esportiva em questão e esse fato nos levou a conclusão de que seria importante entrevistar todas as meninas participantes daquele contexto. Para isso, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A) a todos os pais ou responsáveis, e o Termo de Assentimento para Participante Menor de Idade (TALE) (APÊNDICE B) para todas as meninas. Essa etapa da pesquisa se mostrou bastante significativa para nós, pois evidenciou a receptividade por parte tanto da escolinha, quanto dos pais, mães e familiares das meninas. A gestão da escolinha participou em todos os passos da entrega dos termos, assim como ajudou também na organização e na logística desse processo. Os/as familiares das meninas também foram bastante receptivos/as, demonstrando interesse e curiosidade pela pesquisa. Durante esse processo uma das mães, inclusive, devolveu o termo assinado juntamente com um bilhete dizendo a seguinte frase: “Parabéns pelo belo estudo”. Esse enaltecimento da pesquisa nos foi importante, pois demonstrou que a pesquisa vinha alcançando não somente os espaços da escolinha e as alunas, mas que os/as familiares também se mostravam participativos/as. Isso ficou claro também na abertura que tivemos, em relação aos familiares, para a realização das entrevistas.

As entrevistas realizadas com as meninas eram do tipo semiestruturada, a qual permitiu, a partir de um roteiro específico (de perguntas abertas e fechadas), uma troca de informações assimétricas, permitindo um diálogo mais solto e menos formal sobre o assunto proposto (BONI; QUARESMA, 2005). Utilizar essa ferramenta de pesquisa permitiu uma maior aproximação com as participantes e, por sua vez, um aprofundamento das questões que surgiam durante as observações. A estadia em campo também permitiu a condução de conversa informais com as meninas, permitindo um incremento dos relatos obtidos com as entrevistas. Essas conversas informais basicamente eram relacionadas aos momentos de jogos e de treinos, mas também sobre as aproximações acerca dessa

modalidade esportiva. Os temas norteadores para conversas e entrevistas giravam em torno de questões como: o futebol, as experiências positivas e negativas dentro dos espaços da escolinha, aos motivos que as mobilizaram a iniciar e seguir nessa prática, os sentidos e significados que davam ao esporte dentro e fora da escolinha, as atividades vivenciadas por elas, os vínculos de amizade, as relações de grupo e com os professores, seus contentamentos e possíveis descontentamentos, e seus anseios sobre o realizado e o aprendido.

Decorrente disso, a estruturação do roteiro da entrevista semiestruturada (APÊNDICE C) foi feito também levando em consideração as questões citadas acima. As perguntas foram cuidadosamente distribuídas em grupos temáticos, seguindo uma ordem de ideias, a fim de construir uma linearidade à conversação. Para este, buscamos evitar perguntas “arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas” nos assegurando uma clareza nas futuras conclusões (BONI; QUARESMA, 2005 p. 72).

Inicialmente as entrevistas foram realizadas dentro dos espaços da escolinha, em um local reservado para tal, antes ou depois das aulas de futebol. A pedido dos familiares, duas meninas foram entrevistadas em suas casas. As meninas mais novas foram entrevistadas em duplas e trios o que garantiu um maior conforto e um espaços seguros de diálogo, levando em conta a presença das amigas. Com o advento do Covid-19 e do isolamento requerido como prevenção, fomos obrigadas a concluir algumas entrevistas realizando vídeo chamadas. Tanto as entrevistas realizadas pessoalmente, quanto as feitas por vídeo chamada, foram registradas através de gravações de áudio e posteriormente transcritas para análise.

As observações de campo tiveram início no dia 02/10/2018. O interesse da gestão da escolinha em relação à pesquisa e a confiança conquistada ao longo dos primeiros meses de trabalho nos permitiu permanecer naquele espaço por um tempo maior do que o previsto. Diante da oportunidade adquirida, optamos por seguir em campo, dando continuidade às observações até o fim da pesquisa. A manutenção das observações até a conclusão da pesquisa nos permitiu aglomerar um número maior de diários de campo, ampliando também as possibilidades de interpretações daquele caso. Assim sendo, concluímos essa pesquisa contabilizando um ano e meio de imersão em campo, o que nos permitiu acompanhar três semestre de treinos, totalizando 45 entradas em campo e diários de campo preenchidos.

### **3.4 Análise de dados**

As interpretações foram feitas através da triangulação das informações adquiridas durante as observações, conversas informais e entrevistas com as alunas, e apresentada a partir de narrativas em diálogos com os referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa. Segundo Azevedo et al. (2013) essa estratégia pode combinar métodos e fontes de coleta de dados (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos, além de outras). E seu objetivo é contribuir não apenas para o exame do fenômeno sob o olhar de múltiplas perspectivas, mas também enriquecer sua compreensão, permitindo emergir novas ou mais profundas dimensões. O uso de múltiplos métodos pode ajudar, ainda, a descobrir dimensões desviantes do fenômeno.

#### **4. OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS ACERCA DO SABER FUTEBOL**

A partir do delineamento desse estudo, passamos a olhar para o fenômeno esportivo, mais especificamente o futebol, a partir da ótica de quem o vivencia e o pratica. Isso porque entendemos as/os personagens desses espaços como atores ativos, que ao mesmo tempo em que são atravessados pela prática esportiva, também a modificam e dão sentidos a ela. Assim, aprender tem uma estreita ligação com as vivências das/os alunas/os dentro dos ambientes de ensino, mas não somente isso, o aprender é também atravessado por um emaranhado de relações que envolvem os ambientes de ensino, mas também o entorno social desta/e aluna/o (CHARLOT, 2000). Por isso, neste capítulo nos debruçamos em demonstrar alguns dos caminhos pelos quais as meninas participantes dessa pesquisa percorreram dentro do futebol, os quais foram construídos previamente à participação delas na escolinha Galileu. Consideramos também esses saberes prévios como ferramentas essenciais para a promoção da mobilização de meninas para essa prática.

##### **4.1 Elas entram em campo: Os saberes sobre o futebol e as relações familiares**

Para conhecer um pouco mais do universo futebolístico dessas meninas, foi necessário observá-las jogando, caminhar próximo a elas, jogar com elas, e sobretudo conversar e ouvir o que elas tinham para falar sobre o futebol. Assim, as conversas durante as entrevistas e em momentos informais, foram imprescindíveis para dar sentido às cenas, relatos e lembranças sobre esses universos, os quais já permeavam as vivências dessas meninas, antes mesmo de jogarem na escolinha.

Os primeiros contatos delas com o futebol nos pareceu ter sido acompanhado, principalmente, pelos seus familiares, contrastando com um imaginário recorrente no futebol, no qual meninas são proibidas pelos pais, mães, irmãos e familiares de jogar. Similarmente, Bernard Charlot (2013) deixava pistas sobre as estreitas relações entre as relações familiares e a mobilização de alunas/os em direção aos saberes da escola. De certa forma, consideramos que algumas das observações trazidas pelo autor, de seus estudos sobre escolares, se acercaram facilmente ao nosso campo de estudo, ou seja, ao caso do futebol de meninas. O autor aponta para uma multiplicidade de fatores e processos que interagem entre si dentro das relações familiares que, segundo ele, favorecem ou não

a mobilização de alunas/os em direção aos saberes escolares, ou no nosso caso *saberes futebolísticos*.

Um fator importante para a mobilização de escolares para a participação em atividades tem a ver com um “sistema de referências”. Ter algo como referência, estaria ligado estritamente a um ponto de partida positivo ou negativo que cria uma ideia de sentido em torno de algo ou de uma ação, que pode se ligar diretamente a um modelo idealizado a ser seguido, ou não (CHARLOT, 2013 p. 57). Para nós, pensar em um sistema de referência sobre o futebol seria talvez considerar um pai ou uma mãe apaixonada por futebol, um irmão que tentou ser jogador e não conseguiu, uma irmã que também é atleta, ou um jogo de futebol marcante com seus familiares. Com base nessa ideia, os mais diferentes fatores poderiam ser considerados para a construção de relações prévias com o futebol, ou como disse Charlot, para o sistema de referências.

Assim, em conversas com as meninas, foi possível notar a influência de sistemas de referências agindo sobre os saberes futebolísticos existentes ali. Quando questionadas sobre o porquê escolheram jogar futebol a maioria das meninas afirmou ter pelo menos uma história sobre jogos e brincadeiras de futebol que faziam na infância juntamente com seus familiares. Pareceu presente também certa relação entre os vínculos dos familiares com o esporte e a proximidade dessas meninas com a modalidade esportiva em questão, pois aparentemente quanto mais próximo e forte eram os vínculos dos familiares com o futebol, por exemplo, a intensidade com que as meninas presentes nesse círculo familiar vivenciavam o jogo aparecia com mais força.

A minha primeira roupa foi do Flamengo. Foi assim quando eu nasci, meu pai tinha levado uma roupa rosinha que minha mãe tinha pedido, aí dentro da bolsa dele ele tirou uma roupa do flamengo e botou em mim (Chuteira Rosa – 9 anos).

A minha irmã entrou no futebol aí acabou que eu também comecei a jogar lá. Um dia eu fiquei no banco e assisti o jogo delas e achei muito legal, aí eu pedi para o meu pai para entrar, e ele me colocou. [E você já tinha idade para entrar, já tinham meninas da sua idade jogando?] Não, eu fui a primeira. (Chuteira Rosa – 9 anos).

[Por que você escolheu treinar futebol?] Eu acho que assim, eu sempre assisti com meu pai, futebol, tipo os jogos do flamengo e aí eu gosto de assistir, e resolvi fazer futebol (Sil - 13 anos).

Bom, meus irmãos desde pequenos sempre gostaram muito de futebol, aí eles entraram na escolinha que tipo, separam times mais voltado pra treinamento pra ser jogador mesmo, aí acabou que eles conseguiram ficar em monitoramento, porque um dos fundadores da escolinha tem vários contatos com olheiros de times e tals, e ai eles estão tentando. [E quantos anos eles têm mesmo?] 10 vão fazer 11 esse ano (Virginia - 13 anos).

[Sua mãe também gosta de futebol?] Gosta, ela jogou um pouco na adolescência, ela era goleira, mas faz muito tempo que não joga. [Mas de acompanhar vocês e de assistir jogos?] Ahhhh sim, ela gosta até mais que eu, de assistir pelo menos (Virginia - 13 anos).

O caso de Chuteira Rosa e Sil parecem exemplificar muito bem essa situação, pois ambas possuem vínculos familiares com as/os gestores da escolinha, a qual está ligada a um dos grandes clubes brasileiros de futebol. Esse contato precoce permitiu a elas descrever suas experiências desde muito pequenas em espaços que envolviam o futebol, em os estádios e com a presença de atletas profissionais. A relação principalmente do pai com o futebol e com esses espaços contribuiu, ainda, para que essas garotas adentrassem e fossem participativas dentro desse universo.

Teve um jogo também do Flamengo aqui que eu entrei com o Guerreiro, eu gostava muito dele. Mas depois que ele saiu, ele está agora muito metidinho sabe. E também já fui no Maracanã quando eu era bem bebezinha e já fui agora atual. [E o que voce achou?] Nosssaaa. não dá muito nem pra gritar né, porque se não todo mundo olha pra você né, mas eu queria gritar muito (Chuteira Rosa – 9 anos).

Quando eu era pequena meu pai me levava muito no Maracanã, aí eu assisti vários jogos. Sabe aqueles jogos das estrelas que tem final do ano, então eu fui ano passado e ano retrasado, aí era lá no Maracanã também. [E quando você ia de pequena vocês iam ver a jogos do flamengo?] É quando eu era pequena sim, mas eu não lembro muito bem. E meu pai disse que eu já fui no estádio do Real Madrid só que eu também era muito pequena ai eu não lembro (Sil - 13 anos).

Esse seria outro ponto importante para a construção de sentido em relação às atividades escolares via relações familiares. Dialogando com Charlot (2013), esse ponto teria a ver com a apropriação feita por alunas/os frente a um sistema simbólico. Essa apropriação se daria, segundo o autor, a partir dos mais diversos estímulos. Utilizando o sistema simbólico do futebol como pano de fundo, esses estímulos poderiam estar relacionados, por exemplo, aos casos de incentivos para a participação delas na escolinha de futebol. Mas não somente a isso, poderiam ser advindos das aproximações de seus familiares com o futebol, e, também, poderia ter relação com a participação dessas meninas juntamente com seus familiares em eventos ligados ao futebol. Dessa forma, o gosto pelo esporte, o falar sobre o futebol, a participação delas como telespectadoras e a presença em estádios de futebol, tudo isso em companhia de seus familiares, poderiam ser considerados como apropriação de saberes sobre essa modalidade esportiva.

Meu pai sempre me incentivou a jogar futebol, eu acho legal jogar futebol, e acho que eu me acostumei a jogar (Marta - 13 anos).

Em casa todo mundo torce para o Fluminense!!! (Rapinoe - 12 anos).

E aqui pelo menos na tv aberta não passa quase jogo nenhum do Grêmio nem os de fora né? Por causa dos meus irmãos principalmente o Arthur, eles são muito fanáticos com futebol, a gente assinou alguns canais de esporte do *Premiere*, aí até os jogos do grêmio que não passam aqui no ES dá para ver por lá, aí a gente assiste sempre (Virginia - 13 anos).

Ano passado a gente foi assistir a um jogo do fluminense. [Então vocês vão com frequência ver jogos no estádio.] sim, às vezes a gente vai para o Rio só ver os jogos. [Você já foi em algum jogo aqui em Vitória?] A gente ia nos jogos do Vitória só. (Rapinoe - 12 anos)

Da mesma forma em que a aproximação das meninas com o futebol era nutrida por um sistema de referências transmitido pelos seus familiares, esta era ainda incrementada pela participação delas em eventos relacionados a essa modalidade esportiva. Todavia, ficou claro também que a participação dessas meninas em eventos esportivos ou em atividades similares envolvia uma condição social privilegiada, que garantia a elas acessos a espaços, os quais não são permitidos a integrantes de todos os extratos sociais. Como citado acima, Rapinoe afirmou já ter viajado várias vezes para ver aos jogos do Fluminense. Assim como Virginia descreve os jogos que assistia com seus irmãos em canais de esportes pagos. Seguindo esses exemplos Rapinoe, Chuteira Vermelha complementam:

O jogo mais legal que vi foi quando o Brasil perdeu de 7x1 [Então você viu o 7x1 no estádio?] Sim, apesar do Brasil ter perdido foi muito marcante, meu irmão e eu, começamos a chorar porque estávamos perdendo. [Estava você, seu irmão e quem mais?] Minha mãe e meu pai. Todo mundo viu o 7x1 (Rapinoe - 12 anos).

Eu acabei de ver um jogo lá em Barcelona. [Você foi no estádio lá?] É eu vi o jogo que o Messi fez 4 gols. [Qual jogo foi?] Acho que foi Mallorca x Barcelona. [E o que você achou?] Foi legal. [Você já foi em outros estádios?] É eu já fui em alguns, porque meu irmão já jogou num time, de ir em competições assim, aí eu ia assistir (Diná - 9 anos).

Dessa forma, estarem localizadas em um extrato social e econômico privilegiado garantia a essas meninas uma ampla oportunidade de experienciarem os mais diferentes espaços destinados ao futebol, o que corroborava para a construção de um imaginário acerca da modalidade esportiva. Considerar isso não significou, todavia, dizer que estes fatores colocassem essas meninas em um patamar diferente de outras meninas, visto a

importância do “terrão”<sup>9</sup>, por exemplo, para a formação de inúmeras/os atletas brasileiros. Porém, participar de atividades esportivas sem a necessidade de lidar com as precariedades ainda existentes, devido à desigualdade social brasileira, permitiu a essas meninas vivências ímpares dentro do futebol o que para elas pode ter significado um ponto de aproximação com essa modalidade esportiva.

Os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) nos ajudam a refletir sobre esse caso, pois aponta para uma acentuada associação entre o rendimento mensal domiciliar per capita e a prática de Atividades Físicas e Esportivas (AFEs). Segundo o relatório, o total de pessoas envolvidas em AFEs localizadas em estratos sociais com maior rendimento é duas vezes maior quando comparado com a proporção de praticantes localizados em um estrato inferior de renda. O grau de escolaridade também demarca essa diferença, sendo que pessoas de maior grau educacional possuem um maior envolvimento com as AFEs (PNUD, 2017).

Na análise sobre a população jovem e a participação em AFEs, o relatório apontou para uma maior participação de homens de níveis socioeconômicos maiores. Os grupos recortados pelo nível de escolaridade da mãe, ensino superior completo e participação em escolas privadas, apontam na mesma direção. Os dados indicam ainda uma menor participação de meninas/jovens acima de 16 anos de níveis socioeconômicos menores, enquanto mulheres com indicadores de nível socioeconômico alto e/ou com mãe com ensino superior completo, apresentam um índice de prática de AFEs acima da média da população (PNUD, 2017).

Os dados apresentados pelo PNUD demonstram como as desigualdades sociais atravessam também o campo esportivo, demarcando quais partes da sociedade possuem maior acesso a determinadas práticas de AFEs. Isso nos ajuda a refletir sobre os espaços aos quais as meninas participantes dessa pesquisa tinham acesso e como estes eram favoráveis para a construção de um imaginário ligado à prática de AFEs. Imaginários esses que também eram alimentados pela importância que seus familiares davam a esse tipo de atividade.

Outro ponto abordado por Charlot (2013) em relação a participação dos familiares na construção de sentidos tem uma ligação estrita com a prática de determinada atividade. Em outras palavras, o autor destaca a ajuda técnica fornecida pelos membros da família como relevante para o sucesso de aluna/os frente às demandas escolares. Pensando no

---

<sup>9</sup> O “terrão” é um termo comum utilizado para caracterizar um espaço de terra, sem construção e sem asfaltamento, ocupado informalmente para realizar atividades recreativas dentre elas o futebol.

futebol, essa ajuda técnica poderia estar ligada a uma aproximação com o futebol. Mas nesse caso, se materializaria de fato durante os momentos de fruição no futebol, no ensino e prática de jogos e brincadeiras com bola, nas explicações de determinadas regras ou de drible ligados ao jogo. Dessa forma, a participação principalmente dos pais, irmãs e irmãos em brincadeiras de futebol foram fatores que também contribuíram para a construção de vínculos acerca dessa modalidade esportiva.

Eu ouvia o barulho dela chutando a bola no quarto, e ela batia na minha parede que é do lado, aí eu ia ver o que era, e acabava jogando também (Chuteira Rosa - 9 anos).

Realmente meu irmão ele as vezes ele guardava algumas bolas dele no quarto, que ele fica chutando, só que o certo era ficar na área de serviço. Aí eu ia lá e ficava chutando com ele (Diná - 9 anos)

Eu jogo com a minha irmã. Aqui em marechal na nossa casa, tem um campo, então a gente joga quando a gente está aqui também, eu ela e meu pai, aí como tem o campo a gente gosta mais (Sil - 13 anos)

[Você joga com seu irmão e seu pai?] Sim, e quando dá para chamar gente, a gente chama, tipo assim quem a gente conhece, que não está lá embaixo, e quem está lá embaixo e sabe jogar futebol a gente chama também (Chuteira Vermelha - 9 anos).

A participação delas juntamente com seus familiares em espaços destinados ao futebol é indício de aceitação e de apoio frente à prática dessa modalidade esportiva por meninas. Isso permitiu que elas desfrutassem de distintas experiências em companhia de seus entes, nos momentos em que jogaram, assistiram e torceram juntos, fazendo desses, momentos cruciais para a construção de sentidos positivos, considerando um passado envolto por proibição e restrição por parte dos pais (ELLIOTT; BEVAN; LITCHFIELD, 2020).

O apoio e interesse dos familiares pelo futebol de meninas, que se materializou na participação delas nesses espaços, pode ser considerado também parte de uma mudança relativa ao acesso e oportunidades conquistadas pela atual geração de meninas dentro do futebol, em comparação às gerações anteriores, ou seja, à infância de seus próprios familiares que hoje as incentivam (ELLIOTT; BEVAN; LITCHFIELD, 2020). Isso além de se configurar como um aspecto significativo para a mobilização das meninas, também demonstra como uma mudança de postura pode refletir dentro do campo esportivo produzindo pequenos passos de democratização das condições de permanência e acesso a ele.

## 4.2 Prévias do jogo: Proximidades com os saberes do futebol

O processo de mobilização se mostra ferramenta importante no que tange à participação de alunas e alunos em determinadas atividades (CHARLOT, 2000). No caso das meninas envolvidas nessa pesquisa, os processos que as mobilizaram a jogar ou a se envolverem com os treinos não se deu por si só, como algo intrínseco, mas foi resultado de diferentes interações internas e externas, que muitas vezes estiveram ligadas a um mundo futebolístico que começou a ser construído a priori da participação nos treinos da escolinha Galileu.

Sobre isso, Bernard Charlot (2000, p.78) afirma que a relação com o saber é a soma de uma “relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros”. Para ele, se relacionar com o saber tem a ver com estar no mundo, e se deparar com um conjunto de significados pré-existentes, construído e partilhado com outras pessoas. A relação com o saber tem a ver também com um sistema simbólico, com a linguagem. Todavia, a relação com o mundo e com os saberes ali impregnados necessita também de uma apropriação material desse mundo, pois não é somente uma relação com um conjunto de significados, mas também uma relação que inclui trocas, toques, significa tomar posse inclusive, corporalmente desses saberes e ser capaz de transformá-los. Por último, o autor ainda relaciona o saber com uma questão temporal, que é também uma relação histórica. Histórica porque é “a inscrição em uma rede de relações com os outros”, como transmissão de geração para geração. Em suma, Charlot (2000, p. 78, grifo nosso) afirma ainda que “o mundo não é um conjunto de significados, é também, **horizonte de atividades**, e se inscreve no tempo”.

Assim, ainda que a família tenha sido considerada uma base para a construção de saberes sobre o futebol, esse fator não agia de forma individualizada, tornando essas meninas jogadoras de futebol. Ficou visível que além das relações familiares outros fatores intrínsecos e extrínsecos corroboraram conjuntamente para que, mesmo antes de participarem da escolinha de futebol Galileu, essas meninas somassem e criassem outros vínculos com os saberes relacionados a essa modalidade esportiva. Dessa forma, esse constructo mais amplo de relações nos pareceu ser importante também para a configuração de um espaço que congregava tantas meninas, considerando que o mais comum, pensando nos espaços de futebol, seria o afastamento delas.

Considerando que aprender sobre uma modalidade esportiva abarque não somente o jogar como forma de edificar relações de sentidos em torno de uma prática, as

experiências vividas por essas meninas fora dos campos e quadras, contribuíram também para construção de outros saberes, além daqueles adquiridos com o jogar, mas não menos importantes. Por exemplo, participar de jogos de futebol como espectadoras, pela tv ou nos estádios, permitiu a essas meninas acumular experiências acerca dessa modalidade esportiva, mas colaborou também fomentando aprendizados ligados à história, aos personagens importantes, às regras, e aos símbolos inerentes a esse esporte. Essas aproximações foram importantes na criação de laços e na constituição de sentimentos de apreço pela modalidade esportiva em questão. Foram cruciais não somente para a participação, mas também para a permanência de meninas nesse tipo de atividade. No campo das relações sociais, na participação com outras/os personagens, que essas meninas puderam manifestavam esses saberes, utilizando-os para interagir, participar, jogar e compartilhar desses saberes com outras/os.

Esses conhecimentos prévios à participação delas na escolinha de futebol apareceram durante as entrevistas e conversas informais, mas também durante os diálogos que tinham com as colegas, os quais foram observados durante a permanência em campo. Nesses momentos elas foram capazes de falar sobre os times de futebol, os principais campeonatos, os jogos e os/as atletas favoritos. Outras, durante as entrevistas, deram relatos fervorosos sobre a paixão delas por determinadas equipes de futebol. Além disso, para algumas delas, as regras e alguns símbolos dos jogos de futebol já eram conhecidas previamente à entrada na escolinha de futebol. Estas já tinham uma noção, por exemplo, de posicionamento, postura desejada para cobrar uma falta, escanteio ou defender um gol. Outras meninas, ainda que desconhecem os elementos básicos do futebol na entrada na escolinha, revelavam logo torcer por algum time.

Eu gosto do Dybala, ele joga na Juventus, e ele é argentino, da Seleção Argentina. E eu gosto dele, e gosto do Cristiano Ronaldo também. [E do Brasil, tem alguém?] Eu gostava muito do Neymar, mas agora não muito mais. [E tem algum motivo pra você admirar esses caras e no caso do Neymar desgostar dele?] Ahh! Eu acho que do Neymar eu acho ele bom e gosto do futebol, e do Dybala desde que eu comecei a acompanhar a Juventus eu sempre gostei dele. Para mim ele joga bem. [E em que posição ele joga você sabe?] Ele joga de ponta esquerda se não me engano e de meia atacante eu acho. [E tem motivo para desgostar do Neymar?] É que na Copa passada ele dramatizou as coisas aí meio que perdi a admiração. Mas ainda acho que ele é um jogador muito bom, mas acho que ele podia aproveitar mais isso (Sil - 13 anos).

Gosto do jeito que o Cristiano Ronaldo joga. [Mais do que do Messi?] Sim, não gosto do Messi. No Brasil tipo, tem o Neymar, mas eu não gosto tanto, porque às vezes ele dribla demais e não passa muita a bola, faz muita firula, e se joga no chão por qualquer coisa. [E nenhum mais no Brasil?] Tem, tem o Gabigol né, acho ele bom mesmo sendo do Flamengo, e o Nenê do Fluminense.

[Você assiste aos jogos do Flamengo?] Às vezes, a gente assiste só para zuar quando o Flamengo perde (Rapinoe - 12 anos).

Durante os jogos do Brasileirão 2019, as meninas Diná, Chuteira Rosa, Chuteira Amarela entre outras estavam eufóricas com as vitórias e o possível título de um dos grandes times brasileiros. Elas sabiam nome de todos os jogadores e acompanhavam semanalmente os jogos (diário de campo, 07 nov. 2019).

Eu gostei do último jogo da libertadores. [O do Flamengo?] Sim. [Você assistiu?] Obvio. E eu também gostei muito do jogo do mundial, achei muito legal assim, só que pressionada ao mesmo tempo. E teve também o jogo Flamengo x Grêmio 5x0. [E como você se sentiu quando o Flamengo perdeu o mundial?] Ahhh! Triste, mas eles jogaram muito bem, e tipo ganharam praticamente tudo esse ano – Chuteira Rosa interfere (Chuteira Amarela - 9 anos).

O jogo mais marcante, acho que foi quando o Grêmio ganhou a libertadores, acho que em 2017 não lembro exatamente, sei que aí eu comecei assistir muitoos os jogos, porque tipo, foi o tri da libertadores. [Foi Grêmio e Lanus]. Isso estava na ponta da língua. (Virginia - 13 anos).

Não somente assistir aos jogos de futebol se mostrou como fator que corroborava para construção de sentimentos de apreço acerca dessa modalidade esportiva. Essas garotas deixavam que esses sentimentos extrapolassem para outros espaços. Quando perguntamos a elas se possuíam objetos ligados ao futebol, a maioria delas afirmou terem pelo menos uma camiseta que fizesse referência a esse esporte.

[Você tem camisa do seu time de futebol?] Do flamengo eu tenho várias. Eu estou até usando uma agora. [E suas camisetas têm algum número especial, que você goste ou seu nome?] Eu sempre escrevo meu nome quando dá porque eu acho legal, e eu sempre coloco meu número da sorte, que eu não sei por que, é 39. Nove é o dia do meu aniversário e eu gosto do número três, aí ficou 39. E o nome qual você coloca? Eu coloco meu inteiro (Sil- 13 anos).

Sim tenho algumas camisetas, quando posso coloco o número 15. O número 1 que é meu número da sorte e 5 significa minha mãe, meu pai, minha irmã, minha vó e eu. (Chuteira Rosa, 9 anos)

Eu tenho algumas, mas faz um tempo que eu não compro mais e as que tenho começaram a ficar pequenas, aí eu dei para os meus irmãos. E agora eu só tenho acho que uma ou duas do Grêmio e as das Olimpíadas do colégio que a gente fez. [E você tem camiseta da seleção?] Eu tenho uma que ainda guardo, mas está pequena não serve mais em mim (Virginia, 13 anos).

Ao contrário da maioria das meninas Marta por exemplo, afirmou não gostar tanto de assistir aos jogos de futebol. Por outro lado, ela relata em sua entrevista colecionar muitas camisetas de time. Por sinal, ela e Chuteira Vermelha afirmaram também não possuírem um time de coração, o que permitia a elas gostarem e admirarem o futebol de distintas equipes, ainda que não fossem tão apegadas aos jogos em si.

[Você tem camisa do seu time de futebol?] Eu tenho um monte de camisa de time, por eu não ter time eu tenho de um monte de lugar diferente, metade das minhas roupas são de camisa de time (Marta - 13 anos).

Eu não torço pra nenhum time específico, mas gosto de ver aos jogos da Copa do Mundo. Na verdade, meu pai diz que sou Galo, mas meu pai fala muita coisa, minha mãe diz outra e as meninas da escola todas torcem para o Flamengo, aí eu acho que não decidi ainda, mas gosto de ver os jogos na tv. Chuteira Vermelha - 9 anos)

O futebol espetacularizado possui um forte apelo na construção de um imaginário futebolista. Dentro desse se localizam os times de camisa, os jogadores tidos como ídolos, as grandes equipes nacionais e internacionais, os campeonatos importantes, as camisas, chuteiras, marcas. Todos estes símbolos fazem parte do que é ser um apreciador/a dessa modalidade esportiva, sem que necessariamente seja um jogador, ou que assista a todos os jogos transmitidos pela televisão. Dessa forma, ainda que simbolicamente, possuir camisetas, ídolos, admirar várias equipes ao mesmo tempo ou ter uma equipe de coração, se conformaram como parte do imaginário futebolístico delas, contribuindo também para a mobilizá-las em direção a essa modalidade esportiva (ELLIOTT; BEVAN; LITCHFIELD, 2020).

Similarmente a isso, o mundo dos jogos virtuais por vezes atravessava também os futebolistas das meninas participantes da pesquisa, que afirmavam participarem de partidas de futebol simuladas em vídeo game. Elas conheciam os jogos de futebol existente e pareciam bastante interessadas nessa modalidade de jogo. Outro ponto que trazia à tona um mundo virtual ao qual elas participavam, eram as dancinhas e comemorações feitas pelos jogadores durante os jogos, as quais elas imitavam. Essas dancinhas eram frutos de um famoso jogo de vídeo game, no qual uma grande parte dos jogadores famosos fazia parte. Este ponto demonstra como, não só o mundo virtual dos vídeos games atravessam as vivências dessas meninas no futebol, mas também aponta para uma interferência das redes sociais, as quais muitas delas já possuem acesso, como indexadoras de sentidos para as práticas de futebol.

Durante os gols, Raissa e Sissi fazem comemorações muito parecidas com as dos jogadores de times nacionais. As tais dancinhas dos jogos de *vídeo game* (Diário de campo 24 set, 2019).

Assim, ao examinar alguns processos que levam à participação e permanência de meninas no futebol e que corroboram para a construção de sentidos prévios a participação

delas em treinos e jogos, uma série de fatores aparecem como importantes. Ainda que esses fatores apareçam na pesquisa como extrínsecos aos saberes fornecidos pela escolinha Galileu, estes saberes se mostraram importantes não somente para a adesão das meninas pela prática e treinamento do futebol, mas também como em um fator importante para a permanência delas nesse espaço, uma vez que se percebia uma mescla de saberes dentro das quadras e campos. Dessa forma, é importante apresentar de forma sistematizada este cenário, uma vez que o entendimento desse pode permitir olhar de outra forma para o ensino das modalidades esportivas, julgando importantes não somente as questões técnico-táticas, mas assinalando também como os aspectos históricos e culturais do futebol interferem na construção de um ensino mais amplo e significativo (ELLIOTT; BEVAN; LITCHFIELD, 2020; MACHADO; GALATTI; PAES, 2012).

## **5. SENTIDOS E MOBILIZAÇÃO: MOVIMENTOS DE UMA ESCOLINHA DE FUTEBOL**

Nos espaços, sejam eles de disciplinas escolares ou de ensino de modalidades esportivas, são construídas distintas relações entre as/os participantes. Relações que se dão entre alunas/os e alunas/os, alunas/os e professores/as, alunas/os e o ambiente escolar, alunas/os e familiares, alunas/os e os saberes. Essas relações nem sempre são tidas como tranquilas, mas imbricadas de tensões, construindo “diferentes modos e razões a respeito do que é ensinado e o que é aprendido” (VENÂNCIO, 2014 p. 27). Desta maneira, não somente as experiências marcadas no corpo influenciam na mobilização para o aprender, os recursos construídos através das linguagens e no âmbito das relações também são conjuntamente responsáveis.

Desta forma, mobilizar-se tem a ver com a ideia de “movimento, a ação, ao esforço”. A força que promove esse movimento é o “desejo de atingir uma meta”, “portanto, é o estopim, a causa”. Se pensarmos no caso do futebol, treinar pode ser o que leva esse aluno a aprender a jogar. Porém, os fatores que mobilizam alunas/os ao treinamento do futebol podem ser distintos (SO; BETTI, 2018). Assim, neste capítulo direcionamos nosso olhar para os diferentes aspectos ligados à produção de sentidos acerca do saber futebol, decorrentes dos espaços da escolinha de futebol Galileu.

### **5.1 Os espaços de jogar: A escolinha de futebol Galileu**

Bernard Charlot (2013 p.56), enquanto observava o ambiente escolar, percebeu que para compreender os processos de mobilização dentro desses espaços, era preciso investigar não somente os “processos de mobilização na escola”. Para o autor, no entanto, era preciso também “identificar os processos de mobilização em relação à escola”, pois esse processo envolvia entender os constructos que implicavam na atribuição de sentidos ao próprio fato de ir à escola, sendo esse um dos movimentos que corrobora para aprendizagem. O autor ainda complementa esse pensamento afirmando que os sentidos em relação à escola são construídos dentro desses espaços, através das atividades que se desenvolvem aí. Neste caso, ainda que a criança veja sentido na escola, as experiências que vivencia nesse ambiente são determinantes para a mobilização ou, ao contrário disso, para a desmobilização em relação à determinada atividade.

Desta forma, ainda que tenhamos apontado para a importância de uma relação prévia com o futebol para a mobilização de meninas em torno dessa prática esportiva, as atividades, as relações e as movimentações decorrentes dos espaços de treino da escolinha Galileu eram também responsáveis por mobilizar meninas para o jogo. Além disso, esse movimento corroborou também para a mobilização de novas meninas, provocando mudanças estruturais nos espaços da escolinha e na configuração dos grupos, os quais participavam ali. Assim, considerando as distintas relações existentes nesses espaços de pesquisa, buscamos descrever as articulações existentes entre os processos de mobilização **em relação à** escola e os processos de mobilização **na escola**, buscando entender como esses interagem entre si e se configuram em ambientes de aprendizagem.

Os primeiros dias de observação foram marcados pelo reconhecimento dos espaços da escolinha, a qual estava localizada dentro de um renomado colégio da região. Esses espaços eram bem amplos, proporcionando as/os alunas/os distintos ambientes de treinamento. Essas/es revezavam entre jogar em quadras grandes, pequenas e no campo *society*. Inicialmente os recintos de jogo eram demarcados, e cada turma possuía uma quadra específica para o treino. O campo *society* era revezado entre todas as turmas, sendo sem dúvida o mais disputado entre meninas e meninos.

Nesses primeiros dias, optamos também por acompanhar somente turmas de meninas. Isso significaria deixar de fora da pesquisa boa parte, se não maior parte, dos participantes da escolinha, visto o pouco tempo de existência das turmas de meninas e o menor número de participantes, em comparação com as turmas de meninos. Por outro lado, a existência de três turmas, com aproximadamente 30 meninas jogando, nos pareceu suficiente para justificar essa pesquisa, que buscava de fato falar sobre **o futebol delas**.

As turmas em que meninas jogavam se dividiam em dois horários – 18 e 19 horas. No primeiro horário treinavam meninas mais novas – até quinto ano – e no horário seguinte jogavam as mais velhas, divididas em duas turmas – do sexto ao oitavo ano e do nono ao ensino médio. As meninas das etapas iniciais utilizavam uma quadra menor, considerada pela escolinha adequada para a etapa de aprendizagem delas, e utilizavam o campo com menos frequência do que as outras meninas mais velhas e outros meninos da mesma faixa etária. As meninas mais velhas jogavam em quadras maiores e utilizavam com frequência o campo *society*. Era comum nesse horário a utilização das quadras para “o treino técnico” dos fundamentos e do campo para o treino “coletivo”<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Esse tipo de terminologia normalmente é utilizado dentro do modelo de treinamento Analítico Sintético. Não coube em nosso recorte de pesquisa avaliar a eficiência desse tipo de treinamento para o

O campo *society* era aparentemente o espaço que mais despertava o interesse de meninas e meninos, porém este era utilizado com maior frequência pelos meninos e pelas meninas das etapas finais. As meninas menores, todavia, sempre que possível, reivindicavam a utilização desse espaço, ora sendo atendidas, ora não. Utilizar o campo, ainda que apresentasse a elas grandes dificuldades, era um momento digno de comemoração. Mais do que um prazer em mudar para a modalidade de futebol, a comemoração se dava em função do significado simbólico atribuído a jogar no campo de *society* para aquelas meninas.

Na conversa que antecede o treino, a gestora informou as garotas que na próxima semana elas jogariam no campo. Elas comemoraram muito. Isso era algo que elas pediam em algumas aulas. A ideia que tenho é de que quanto maior o espaço, mais elas têm a ideia de jogo formal[...] perguntei a elas o porquê de tanta alegria por jogar no campo. Sissi disse: “é mais legal tia”. Perguntei também se já tinham jogado lá e elas disseram que não (Diário de campo, 22 nov.2018 – turma 18h10min)

Hoje as meninas vão jogar no campo. Desde que cheguei na escola nunca as vi jogando lá. Inicialmente eu considerava o fato de quererem jogar no campo, como algo ligado a uma proximidade com o jogo formal. Porém fui percebendo com o passar dos dias, com os comentários e o comportamento delas hoje, que conquistar o espaço do campo era maior que isso, era jogar como as grandes e mais ainda era jogar num espaço em os meninos jogavam todos os dias. [...] As garotas já chegaram ao treino empolgadas com o dia de hoje: “Vamos logo, quero ‘zuar’ os meninos, hoje eles vão para quadra (Serena) (Diário de campo, 29 nov. 2018 – turma 18h10min).

A ocupação dos recintos, sejam eles escolares ou esportivos, nem sempre acontece de forma pacífica. Segundo Jeanes e colaboradores (2020), assim como na sociedade, nos espaços esportivos há também uma divisão dos espaços, os quais divide e relega àqueles com menos poder os lugares indesejados ou no nosso caso os espaços de menos prestígio. Segundo eles, essas práticas de distinção quando autorizadas também pelos responsáveis, tornam-se mensagens sutis sobre as relações de poder entre os/as alunos/as naquele contexto. Nessa mesma pesquisa a preferência dos melhores campos de jogo era dada sempre para homens e mais velhos, em detrimento às meninas de todas as idades e aos meninos mais novos.

Apontando para essa mesma direção, Wenetz e Stigger (2007) salientam que nos espaços de recreio, considerados espaços mais livres, essa dinâmica se assemelha. Nesses

---

desenvolvimento do jogo dessas meninas, portanto, nos resguardamos em descrever os sentidos e a mobilização dela diante das decisões didático- metodológicas dos treinos que as interpelavam.

momentos, meninos mais velhos, mas também as meninas com idade mais avançadas, tendem a ocuparem os espaços privilegiados da escola em detrimento aos mais novos, indicando não somente relação de poder ligada ao gênero, mas também de acordo com a idade. Nessa pesquisa, os autores relatam também uma postura submissa por parte das meninas mais novas, as quais não questionam ou relutam contra o fato de serem expulsas dos espaços pelas meninas mais velhas.

No nosso caso observado, as meninas, ainda que pouco ouvidas por professores e gestores, se mostravam insatisfeitas e reivindicavam de alguma forma todas as vezes que se viam impedidas de jogarem no campo. Isso demonstra que, ainda que destituídas desses espaços por uma ordem de uma autoridade superior, elas não eram passivas a essas ações, demonstrando suas insatisfações a partir de falas e reclamações.

O plano de jogarem no campo hoje foi adiado, isso gerou muita frustração entre as garotas [...] “é uma injustiça os meninos terem todas as aulas no campo” (Ana M.) “Deveria ser um dia de cada um” (Sissi) “É machismo tia” (Ana M.) (Diário de campo, 27 nov. 2018 – turma 18h10min)

Os treinos eram geralmente divididos em três momentos distintos em todas as turmas: (1) alongamento; (2) treino técnico dos fundamentos e; (3) jogo formal, chamado por todos ali de “coletivo”. Esse tipo de organização é baseado no método analítico sintético, o qual propõe o trabalho da técnica de forma separada da tática, sendo essas habilidades construídas fora do contexto de jogo, para em um momento seguinte agregá-las às situações de jogo (SANTANA, 1996).

Os “alongamentos”, salvo nas vezes em que as próprias garotas “comandavam”<sup>11</sup>, eram bastante similares, sendo praticamente decorado por elas. A contagem feita em coro era a parte mais divertida dessa parte do treino, no qual alongar a musculatura era o que menos importava. Esse acabava sendo, para muitas delas, principalmente para as pequenas, um momento de diversão, de tentar se equilibrar em uma perna só ou de realizar giros enquanto segurava uma das pernas. Com as mais velhas, as brincadeiras eram mais escassas, o que não significava, porém, uma maior mobilização para essa atividade em questão. Por outro lado, era perceptível que as meninas com maior mobilização nos momentos de alongamento eram também aquelas que mais se mobilizavam nos momentos de jogo, deixando claro uma construção de sentidos acerca da importância do treinamento para uma melhora dentro da modalidade esportiva.

---

<sup>11</sup> Nesses momentos os professores permitiam que as alunas comandassem o alongamento. Estando todas em roda ele pedia para que cada uma propusesse um exercício.

Os “treinos técnicos” dos fundamentos eram compostos por atividades fragmentadas do jogo. As atividades eram mais simples e menos imprevisíveis que o jogo formal, e envolvia na maioria das vezes cones e filas. Os momentos de filas viravam um mundo paralelo de conversas, brincadeiras, piruetas e jogos de futebol. Esses momentos do treino aconteciam sempre em uma baixa intensidade e executados nem sempre da maneira a qual indicava o professor<sup>12</sup>.

O “coletivo” era a parte mais esperada da aula e o momento para o qual muitas delas mais se mobilizavam, ainda que existissem no decorrer dos jogos momentos de (des)mobilizações. Cada garota atribuía para os momentos do jogo distintos sentidos, o que se materializava em formas heterogêneas de vivenciarem o futebol. Esses sentidos também se distinguiam de acordo com a idade, experiência de jogo, formato de turma, entre outras razões. Era nessa parte do treinamento também que se percebia uma maior imersão dessas meninas com o **jogar futebol**.

O passar dos dias em contato com os espaços da escolinha Galileu nos permitiu fazer interpretações mais profundas desse campo, assim como visualizar de perto as movimentações da escolinha, que a cada semestre encerrado e iniciado aglomerava um número maior de meninas participantes. Paralelamente, foi possível ver os espaços destinados aos treinos serem modificados pela presença delas. A partir disso, permanecer em campo, ao mesmo tempo em que nos pareceu necessário, nos permitiu ver o crescimento das turmas e como estes novos espaços se conformavam.

Essas novas demandas impuseram aos professores e, principalmente, aos gestores, a criação de dinâmicas diferenciadas para os espaços da escolinha. Essas mudanças refletiram principalmente na formação das turmas e na utilização dos espaços. As turmas de meninas, que inicialmente eram três, devido ao aumento do número de participantes, foram divididas, formando cinco turmas e, mais tarde, seis. Ao final das observações, o primeiro horário agregava três turmas enquanto o segundo horário recebia quatro turmas, as quais foram divididas de acordo com as idades e série escolar.

O novo formato das turmas contribuiu para uma melhora dos treinos, os quais andavam confusos devido ao grande número de meninas em cada turma. A heterogeneidade dentro de quadra, causada pelo grande número de meninas participantes, pela diferença de idade e nível de jogo, diminuiu consideravelmente após as modificações

---

<sup>12</sup> Nesses momentos do treino o professor propunha as atividades e, logo em seguida demonstrava os movimentos mecânicos necessários para tal. Esses exercícios eram específicos do mundo futebolístico, mas nem sempre era realizados da forma com que os professores indicavam.

ocorridas, contribuindo para a edificação de grupos mais equilibrados do ponto de vista da experiência de jogo. Possuir uma maior homogeneidade naqueles espaços, tanto em questão de idade e nível de jogo, pareceu ter contribuído para o aumento de alunas nas turmas, visto que nessa nova conjuntura, as meninas tinham mais oportunidades para jogar, uma vez que as disparidades entre elas diminuíram também. Ainda que essa separação não tenha levado em conta o nível de jogo das garotas, o simples fato de separá-las por idade e nível escolar foi o suficiente para que houve mais igualdades dentro do jogo.

Nessa nova formação de turma as meninas mais experientes são as que, no ano passado, ficavam a margem do jogo com exceção Chuteira Vermelha, que vinha se destacando muito durante os jogos. Chuteira Rosa que não participava efetivamente dos jogos antes, agora protagoniza várias jogadas e converte mais gols. Frida que entrou bem tímida no ano passado já tem bastante desenvoltura no novo time, apesar de ainda não ler tão bem o jogo, assim como Greta (Diário de campo, 12 fev. 2019 – turma 18h10min)

Esse crescimento e ampliação das turmas de meninas demandou também uma modificação dos espaços físicos da escolinha. Os grupos que treinavam ali e que antes ocupavam espaços de jogo determinados, passaram a revezar, todos os espaços da escolinha. Para além de uma opção estratégica, construir uma dinâmica de acesso aos espaços da escolinha para todas as meninas, além de proporcionar uma participação mais igualitária, proporcionava também diferentes vivências de pisos e de tamanho de quadras, o que garantia uma diversificação de aprendizagens, sendo este um ponto de mobilização para o jogo.

[Você prefere jogar society ou quadra?] Com certeza o campo, porque em comparação com as quadras pequenas ele é muito maior e eu gosto porque tem mais espaço para jogar, e eu gosto mais da grama também, porque na grama sei lá se você der um carrinho não machuca quanto o futsal. E eu particularmente gosto muito da bola porque quica mais. (Virginia - 13 anos)

Como é dividido o tempo de utilização do campo? Acho que a gente joga pouco, poderia ser mais, mas o fato de só ter um campo society para um monte de turma jogando complica a divisão. Aí eles tentam igualar os horários das quadras e do campo. (Marta - 13 anos)

A utilização do campo *society* foi nesse momento modificada, por uma questão estratégica dos gestores, devido ao aumento da participação das meninas na escolinha, que demandou uma melhor distribuição dos espaços. Essas alterações foram possíveis porque muitas meninas passaram a frequentar a escolinha, demonstrando a importância da representatividade no campo esportivo. Por outro lado, considerando o valor dado ao

campo por alunas/os, uma distribuição igualitária desse espaço, desde o início, poderia ter se configurado em um aumento mais significativo dessas turmas

A oferta das aulas de futebol nas estruturas de um colégio de ensino básico garantiu à escolinha de futebol Galileu um alto nível de visibilidade, visto que por ali circulavam diariamente pais e alunas/os de toda a escola, o que corroborou também para o incremento das turmas. Além disso, escolinha contava com todos os aparatos de segurança oferecido pelo colégio, e com a facilidade de deslocamento das/os alunas/os para as aulas de futebol. Dessa forma, fatores como visibilidade, segurança, e praticidade contribuíram para a adesão e garantia de permanência das alunas, principalmente sob o ponto de vista dos pais, os quais se importavam também com a manutenção da presença de suas filhas em atividades físicas.

Assim, as modificações nas estruturas da escolinha Galileu, a partir demanda das meninas, por espaços para jogar futebol, deixou visível o interesse delas pela prática desse esporte. Similarmente, como demonstramos anteriormente, ao envolvimento delas nessa modalidade esportiva, antes da participação na escolinha. Dessa forma, a escolinha de futebol Galileu possibilitou a participação de meninas em um ambiente destinado para o ensino-aprendizagem-treinamento do futebol. Mais do que isso, ainda, possibilitou também que os mais distintos interesses e saberes sobre o futebol, trazidos pelas participantes da pesquisa, fossem aglomerados, dando vida a um espaço, que foi transformado gradativamente diante da participação delas. Esse espaço contribuiu para aglomerar outras meninas e outros saberes.

## **5.2 Saberes compartilhados: o aumento das turmas e as relações de amizade**

O ensino dos esportes coletivos só é possível a partir do momento em que há relações de troca entre as/os participantes. Neste contexto, a relação entre o ensinar e o saber não se limita somente à mediação e à troca com o professor, mas acontece também a partir dos pontos de contato com os demais participantes inscritos nesses espaços. Segundo Charlot (2000, p. 67) aprender, é também “exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender.” Dessa forma, o aprender se constitui a partir de relações com outros e em diferentes lugares os quais, segundo ele, possuem estatutos diferentes, podendo ser uma escola, a rua, clube etc. E é nesse aglomerado de relações que se conforma também a ideia de mobilização, que para o autor é algo que mobiliza,

que nos põe em movimento em direção a algo.

Assim, o ambiente ofertado pela escolinha de futebol Galileu, além de se mostrar como um espaço seguro, de boa infraestrutura e confortável, tanto para as meninas quanto para os familiares, se configurou como um espaço agregador para as meninas, inclusive para aquelas que desejavam experimentar o futebol pela primeira vez. Isso porque a participação naqueles espaços se dava pelo fato de existir uma escolinha de futebol, que ao mesmo tempo proporcionava a elas jogar com pessoas as quais elas já possuíam vínculos de amizade. O fato de a escolinha estar alocada dentro de espaços escolares, e manter as formações de turmas para as aulas de futebol, promovia uma conexão entre esses espaços, o que corroborou para uma intensificação dos laços existentes entre elas, fazendo com que os círculos de amizade construídos e nutridos dentro da escola fossem transferidos para dentro das quadras e do campo. Esse movimento criou um ambiente de mobilização propiciado pelo prazer de jogar com pessoas as quais elas conheciam e partilhavam vínculos afetivos.

[Quem é sua melhor amiga? Ela treina aqui com você?] Sim, a Formiga é uma das minhas melhores amigas, a Aline também, e a Lou. [E todas jogam com você?] Sim. Só que elas treinam com o sétimo. Só a Aline que joga comigo. (Marta - 13 anos)

[Você já chamou alguma amiga para vir jogar com você?] Acho que não porque tipo assim, do meu grupo de amigas a maioria já fazia, a Sara, a Sil, a Marta, e algumas outras. [Elas são da sua turma de escola também?] Elas eram agora a Marta segue na minha turma, a Nadia também, mas a Sara e a Sil tão no H, porque dividiram as turmas. (Virginia - 13 anos)

[Vocês conversam antes ou depois do treino sobre o jogo?] Sim às vezes a gente fala "ahhh você jogou bem e tals parabéns". Tem a Marta também e a Sil que estudam a tarde então às vezes no intervalo a gente fica conversando. (Rapinoe - 12 anos)

Esses vínculos de amizade, que migravam para os espaços das quadras e do campo, faziam do jogar futebol algo divertido, especialmente pelas relações que se construía ali. Isso mobilizava as meninas para os treinos e dentro deles, o que contribuía para a manutenção delas nesses espaços. A construção de um ambiente seguro conformado por distintas redes de apoio e de compreensão, amenizava efeitos tão comuns dentro dos espaços que abarcam meninas, tais como: vergonha, sentimento de inferioridade em relação às suas capacidades físicas e esportivas, baixa percepção de confiança, desconforto e insegurança (ELLIOTT; BEVAN; LITCHFIELD, 2020; LAVOI; DUTOVE, 2012). Posturas como essas são comumente identificadas em grupos

de meninas, as quais, devido às cobranças sociais, criam inúmeras expectativas sobre si mesmas, construindo cenários que muitas vezes as obrigam a balancear rotineiramente suas atitudes. No campo esportivo, isso aparece principalmente quando meninas se esforçam, por exemplo, em manter uma feminilidade e ao mesmo tempo ser competente dentro do jogo, como se essas duas coisas fossem impossíveis dentro desses espaços (KINSMAN et al., 2015; LAVOI; DUTOVE, 2012).

Assim, jogar futebol em um ambiente salvaguardado tornou essa prática possível, permitindo a elas redesenhá-la de acordo com suas demandas, construindo novos sentidos e significados, através das brincadeiras, das rodas de conversas e das relações que construía. Esse ambiente amistoso, sobretudo, possibilitou a aquisição de saberes sistematizados sobre o futebol, em um local onde elas puderam se expressar de formas singulares, onde julgamentos sobre serem boas ou más jogadoras, sobre suas danças, comemorações e movimentos de ginástica, não fossem proeminentes ou se configurassem em um impedimento para construção dos saberes existentes ali. Isso aumentou a segurança de experimentações dentro do futebol, tornando-se algo positivo para o aprendizado e construindo também um ambiente de empoderamento, no qual elas escolheram estar. Entendendo empoderamento como ação de passar a possuir poder ou domínio sobre determinada atividade (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009).

Por serem amigas Lana, e Chuteira Rosa fazem muitas brincadeiras durante o jogo, e se divertem com o simples fato de terem que correr de uma maneira diferente da comum (Diário de campo, 20 nov.2018).

Algumas garotas conversam, brincam e até se abraçam durante o jogo (Diário de campo, 21 fev. 2019).

Raissa e Chuteira Vermelha brincam de lutinha. As meninas do balé e da ginástica realizam passes (Diário de campo, 04 jun. 2018).

Apesar de ser um importante fator de mobilização para a participação das alunas, a relação – amizade *versus* jogar futebol – era percebida mais fortemente nos treinos em que envolviam as “pequenas”. Essas transformavam momentos do treino em divertidas brincadeiras com suas amigas. Nas turmas de idades mais avançadas, os laços de amizade ainda eram visíveis, porém já não refletiam tanto nos momentos de jogos e treinos, ainda que seguissem sendo importantes nos casos de mobilização para o jogo. Para elas treinar e jogar possuíam outros sentidos diferentes dos atribuídos pelas pequenas, pois ganhava um ar de seriedade. Nestes momentos, os laços de amizade se materializavam nas

comemorações de uma boa jogada, ou quando elas se ajudavam para realizar algo difícil, nos comentários sobre o jogo na hora da saída.

[Alguma amiga já te ensinou alguma coisa no treino?] Não lembro bem, mas quando eu entrei eu chutava muito de bico de pé, porque eu não sabia direito chutar, aí elas me ajudaram e agora que eu sei eu tento ajudar as outras. Tipo elas me perguntam como eu chuto e tals. [E você dá apoio a elas e elas a você durante os treinos?] Os dois a gente se apoia muito. O time é bastante unido não tem ninguém que a gente fale "ahhh não gosto dela", todo mundo se ajuda e tenta passar a bola, tipo tenta se ajudar. (Rapinoe - 12 anos)

Elliott e colaboradores (2020), quando estudaram meninas participantes de um time de futebol, apontaram para as relações sociais, principalmente às ligadas as relações de amizades, como fator importante na construção de um ambiente ideal para a prática dos esportes, sendo estes espaços considerados por elas como seguros e estimulantes. Bernard Charlot (2013), em sua pesquisa sobre escolares ainda que tivesse assinalado para certos aspectos negativos ligados às relações de amizades existentes nesses espaços, constatou também que essas relações influenciavam diretamente na participação e na mobilização dos alunos frente aos saberes escolares.

Da mesma forma em que Charlot (2013) assinala sobre as proximidades e distanciamentos referentes às relações de amizade, foi possível ver também nessa pesquisa pontos que se moviam numa mesma direção. Os espaços habitados por elas, apesar de nutrirem distintos laços de amizade, eram também competitivos e se baseavam em relações de poder. Os níveis de habilidade, por exemplos, eram fatores que as distinguiam e as classificavam, sendo aquelas consideradas “boas de bola” as que mais oportunidades tinham no jogo. A divisão dos times também era motivo de conflitos, pois as meninas por vezes questionavam o equilíbrio das equipes.

Às vezes, o professor deixa as meninas escolherem os times, apesar de algumas reclamações, elas sempre conversam e tem a consciência de que precisam equilibrar os times para que o jogo aconteça. Elas também têm julgam umas mais habilidosas do as outras. O sonho delas é montar um time com as mais habilidosas (Diário de campo, 23 out.2018).

Sempre há uma reclamaçãozinha na formação dos times, mas no fim fica tudo certo (Diário de campo, 22 nov.2018).

Da mesma forma, jogar com meninas de outras turmas também se mostrava como um ponto conflitante. Neste caso, na maioria das vezes, as meninas mais velhas apresentavam aversão em jogar com as pequenas, ao passo que as pequenas se sentiam

inseguras e desmobilizadas, quando colocadas em jogo com meninas mais velhas. Esses exemplos de conflitos existentes nos espaços de jogo demonstram que nenhum espaço é totalmente acolhedor e seguro, mas que dentro deles existem ainda possibilidades de negociações com essas relações de poder desiguais.

Por outro lado, dentro dos momentos de competição, fator inerente aos espaços esportivos, as meninas demonstraram vontade de ganhar e se empenhavam para isso, correndo, chutando, marcando, ao mesmo tempo em que também se ajudavam e davam apoio umas às outras. Durante os treinos, elas normalmente comemoravam gols se abraçando (inclusive gols adversários), elogiavam sempre as jogadas bonitas, tanto das companheiras como das adversárias, e se desculpavam sempre umas com as outras em lances mais duros.

Os momentos de competição, todavia, eram vistos de forma distinta para as meninas. As mais novas, ainda que brincassem muito durante os jogos, prezavam muito pelo resultado. Um exemplo disso, era o choro ou o descontentamento no final de algumas partidas. Para mediar essa situação, por vezes, o professor jogava pela equipe que perdia, na intenção de equilibrar o placar. Essa mediação não parecia importar para as meninas, que saíam do jogo conformadas com placares menos elásticos. Nas equipes de meninas mais velhas, a competição ganhava ares de seriedade, havia menos brincadeiras e as competições eram mais acirradas, porém, os resultados, apesar de incomodar algumas delas, na maioria das vezes eram vistos como fator inerente ao treinamento, sendo eles placares mais elásticos ou não.

Os momentos em que lhes deliberavam a tarefa de formar times também eram distintos. As pequenas, ainda que prezassem pelo resultado, optavam muitas vezes por escolherem uma amiga, em detrimento de uma jogadora considerada habilidosa. No caso das mais velhas essas escolhas variavam de acordo com as equipes que eram formadas, sendo que elas, ora optavam por jogadoras com vínculos de amizade, e ora optavam por jogadoras mais habilidosas.

Diante disso, pudemos constatar que o fenômeno do crescimento da participação de meninas não foi algo que se deu de forma aleatória. Ao contrário disso, muitos fatores interagiram para que esse aumento acontecesse. O incremento das turmas destinadas a elas foi agenciado principalmente pelas próprias meninas participantes da escolinha. O ambiente criado por elas permitia não somente um compartilhamento de saberes acerca do futebol, mas também que essa partilha fosse realizada com personagens conhecidas, o que tornava esses espaços menos hostis e mais agregador (SO; MARTINS; BETTI,

2018). Nesses espaços, eles recebiam e podiam passar a bola para quem tivessem vontade, sem serem julgadas por serem meninas, assim como de fato faziam e se sentiam parte do jogo. Jogar nesse ambiente fez com que essas meninas se tornassem agentes das modificações ocorridas ali, mediando a entrada de novas alunas. A participação delas criou um panorama de representatividade, o qual servia para que outras garotas pudessem ver também possibilidades de participação. Algumas delas, inclusive, agiam de forma mais protagonista, convidando suas amigas e demais meninas para fazerem parte da escolinha. Dessa forma, os espaços da escolinha Galileu passaram a agregar meninas já experientes no futebol, mas também meninas que nunca tiveram contato com o futebol, mas que se permitiam, a partir do incentivo de suas amigas, experimentar essas vivências.

Tinha meninas que jogavam, aí com certeza elas tinham outras amigas que gostariam de jogar e acabava que uma ia chamando a outra e meio que foi crescendo a rede (Virginia - 13 anos).

[Por que você acha que cresceu tanto a quantidade de meninas que joga futebol aqui na escolinha?] Acho que as pessoas que jogam, espalharam a notícia sobre a escolinha as pessoas começaram a ter mais interesse e acho que o fato de ser uma das poucas escolinhas que jogam meninas separadas ajudou também. [Você acha que as meninas também preferem que seja separado?] Acho que sim, tanto que elas reclamam na educação física quando é aula mista. (Marta - 13 anos)

É porque não tinha nenhuma escolinha de meninas apenas pra meninas, a maioria era mista e para as meninas eu creio que 90% delas preferem jogar só com meninas sem ser misturado. E como aparentemente só tem essa escolinha, quando descobrem que tem escolinha só pra meninas, aí todo mundo vai (Sil - 13 anos).

Sim, aumentou muito. E acho que assim como as meninas viram que tinham outras meninas elas devem ter pensado tipo "ahh como eu não gosto de jogar com meninos quero jogar com meninas, e aí tinha muitas meninas já. Aí era só entrar se enturmar e jogar. (Rapinoe - 12 anos)

Os pais e mães dessas meninas eram também facilitadores desses agenciamentos, contribuindo para o diálogo entre as jogadoras e seus familiares, intervindo muitas vezes para a participação de novas integrantes na escolinha. Os membros da família, assíduos às atividades que aconteciam na escolinha, eram responsáveis por trocarem informações com outros pais e mães, darem informações sobre os espaços e fazerem a divulgação da escolinha. A logística das quadras e campo corroborava também para dar visibilidade às aulas criando uma espécie de vitrine, a qual permitia que as meninas e seus familiares visualizassem os jogos. Os fatores visibilidade e representatividade contribuíram também para a adesão de mais meninas na escolinha.

Diante disso, falar sobre as relações de amizade dentro dos espaços da escolinha

Galileu, é relevante, pois, além de se apresentar como um fator de mobilização para a prática da modalidade esportiva, a construção de vínculos entre as meninas proporcionou a elas um rico espaço de trocas, no qual elas puderam compartilhar entre si seus traquejos e destrezas acerca do futebol. Isso de alguma forma se relaciona com as distintas redes que nutrem os espaços esportivos, e que são tão finas e frágeis quando se trata da participação de meninas e mulheres. Meninas aparentemente encontram mais dificuldades para construir espaços e redes dentro do esporte, e na maioria das vezes são excluídas dos grupos de meninas (LAVOI; DUTOVE, 2012). Dessa forma, quando se trata delas, gasta-se muita energia a construção dessas redes, necessitando muitas vezes de começar do zero. Diferentemente dos casos dos meninos os quais desde muito cedo são estimulados a participarem e a construir esses tipos de relações, sem que esses precisam de muitos incentivos para a participação nesses espaços.

### 5.3 E o futebol, cadê? Os espaços bricolados de aprendizado

Chuteira Rosa também faz ginástica. Durante as aulas de futebol ela aproveita cada segundo livre para realizar movimentos relacionados a ginástica. Ela dança, gira e sempre faz muitas “estrelas”. Os momentos de ócio no gol, lhe permite mais tempo para seus passos de ginástica. (Diário de campo – 04/10/2018).

Diná dança enquanto está no gol. Enquanto a bola está parada Frida e Sol também dançam. (Diário de campo – 28/03/2019).

Os trechos do diário de campo, que dão início essa parte do texto, ajudam a descrever o que era o futebol protagonizado por algumas **delas**. Era um futebol um tanto quanto diferente do idealizado para essa modalidade esportiva. Ele incluía passos de dança, rodopios da ginástica, entre outros movimentos. Dessa forma, desconstruir uma ideia do que é “correto e esperado para o futebol” foi necessário para compreender os significados e sentidos que circulavam nas aulas. É de praxe assistir a partidas de futebol e identificar exatamente os padrões esperados. Ainda que não seja *expert*, uma pessoa é capaz de identificar um bom lance de futebol, e até mesmo de criticar uma partida ruim. Esses movimentos, advindo de jogos de alto rendimento e na maioria das vezes protagonizados por homens, ditam as normas e posturas esperada em jogos de futebol, dentre elas uma postura viril e violenta. A representação do futebol alicerçada nesses modelos, acaba criando um ideal para a prática dessa modalidade esportiva, o qual muitas vezes exclui

aqueles que não se encaixam.

Ao reproduzir fielmente esses padrões, espera-se que alunas/os assumam essas características. Por outro lado, o universo das meninas é culturalmente construído em paralelo a este, demandando delas outras posturas, que, por vezes, precisam ser transgredidas frente a espaços destinados a práticas esportivas.

Essa distinção de posturas ligadas a comportamentos ditos “de meninas” ou “de meninos”, edificada histórica e culturalmente sob aquilo que reconhecemos como as normas de feminilidade e de masculinidade da matriz heteronormativa, foram transgredidos por essas meninas. Elas traziam aos espaços destinados ao futebol, ditos “de meninos”, diversos elementos de suas vivências consideradas “de meninas”, transformando esse local em uma miscelânea de práticas sob o pano de fundo do futebol.

Nesses momentos os saberes construídos em outros espaços e a partir de outras experiências eram justapostos aos saberes do futebol, e se materializavam nas brincadeiras que envolviam essas distintas habilidades. Assim, tanto nos momentos de jogos, mas principalmente durante os momentos de filas ou de pausas do treinamento, elas realizavam passos de ginástica e *ballet* (estrelinhas, espacates, rodopios), criavam passos de dança e outras brincadeiras e jogos com a bola. Nesse espaço criado por elas, cabia essa bricolagem de saberes e de modos de se fazer gênero, os quais ao mesmo tempo não as impediam de jogar futebol, da mesma forma com que o jogar futebol, também não as impediam de vivenciar essas práticas.

Eu faço, balé, fazia natação e ginástica. [E de todos quais você mais gosta?] Aqui, essa pergunta é difícil, mas eu gosto todos, o que eu gosto mais eu não sei, tipo assim eu gosto da ginastica, do ballet, do futebol, mas eu não tenho um favorito (Chuteira Vermelha - 9 anos).

Elas brincam, rodopiam, se entrelaçam na rede. Diná, Chuteira Amarela e Chuteira Rosa são muito amigas elas estão sempre juntas e se abraçam sempre durante o jogo e após (Diário de campo – 04/04/2019).

Ana M. cria jogos aleatórios para se distrair enquanto não joga, ela gira em torno do próprio corpo, vira estrelas. Chuteira Verde dança enquanto o professor não apita o início do jogo. Ela usa também o colete como se fosse uma capa. (Diário de campo – 04/04/2019).

Diná, Chuteira Rosa, Frida fazem uma comemoração ensaiada para o gol. Elas fazem uma “estrela” sincronizada. (Diário de campo – 14/02/2019).

A participação delas nos jogos envolvia outros elementos não relacionados com o futebol, mas esses não invalidavam a prática dessa modalidade esportiva. Ao contrário, fazia com que os jogos e treinos se tornassem mais divertidos e possíveis para elas.

Chuteira Dourada e Chuteira Verde são bem pequenas, mas conseguem roubar bolas e participar do jogo mesmo entendendo pouco a lógica dele. Elas correm, marcam, dividem bola, ao mesmo tempo que dançam e fazem estrelas. (Diário de campo, 21 fev. 2019 – turma 18h10min).

Por outro lado, era possível notar distintas posturas adotadas por elas, durante os treinos, fazendo com que estes momentos ora fossem dotados de brincadeiras e diversões, ora apresentassem um alto nível de seriedade, os quais envolviam força, desempenho, habilidades, marcações, faltas e gols.

Raissa, Jaqueline, Helena e duas novatas, perseveraram no treino, fazem as atividades com seriedade não se importando com as atividades proposta (Diário de campo, 22 nov. 2018).

O jogo delas é muito interessante, ainda que anárquico é visível que elas jogam o jogo, tem muito esforço e seriedade, elas correm desmarcam, marcam, chutam a bola, se jogam no chão (Diário de campo, 14 fev. 2019).

Este cenário de brincadeiras, ainda que presentes também nos espaços habitados por meninos, geralmente são vistos em faixas etárias menores do que as apresentadas pelas meninas. Isso, todavia, não significa um baixo envolvimento delas com essa modalidade esportiva, tampouco se mostrou como um fator de inabilidade. O fato delas brincarem, dançarem e se divertirem juntas, tornou aqueles espaços menos competitivos, duros e com menos cobranças, o que para nós, nos pareceu adequado para meninas com idades entre 5 e 10 anos.

O contexto apresentado, todavia, era mais comum entre as meninas mais novas. Ainda que as brincadeiras continuassem fazendo parte dos jogos e treinos, os passos de dança e de ginástica já não eram tão comuns entre as mais velhas. Por outro lado, nos momentos em que tinham a oportunidade de realizarem alguma atividade livremente, essas meninas mais velhas demonstravam um maior acervo em relação aos jogos e brincadeiras com bola: artilheiro, golzinho, altinha, entre outros jogos, demonstrando como o futebol operava em via de mão dupla. Isso porque, ao mesmo tempo em que se apresentava de acordo com os sentidos construídos por elas anteriormente, ele também, a partir de uma imersão das meninas nessa atividade, gerava outros significados que corroboravam com uma diversidade dessas práticas.

Durante os intervalos dos treinos as meninas estão jogando altinha. (Diário de campo, 14 fev. 2019).

Esses momentos evidenciavam que as experimentações delas fora dos espaços de treino também repercutiam e atravessavam seus modos de vivenciar o futebol, de modo que o sentido criado para aquele esporte era permeado pela bricolagem das práticas com as quais elas se identificavam (CHARLOT, 2000). Isso tornava o espaço bricolado de aprendizagem do futebol um pedacinho ativo para elas, destinado à vivência de diversas outras práticas (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014), contrariando discursos que afirmam que meninas são pouco ativas porque não partilham o gosto por práticas corporais.

Por outro lado, essa miscelânea de movimentos realizados pelas meninas, ainda que aparentasse ser algo muito significativo para elas, contrariava o que, por exemplo, o professor julgava como o ideal esperado para um treino de futebol. Esses movimentos, vistos como inapropriados, apareciam principalmente quando alguma atividade ou tarefa do treino não lhes parecia interessante ou não lhes mobilizava. Estes casos foram interpretados por nós como uma forma de resistência aos momentos de treinos que não faziam sentido para elas e que de alguma forma as desagradavam, se conformando em um modo de tensionar as propostas feitas pelo professor. Segundo Foucault (1984) onde há poder, há resistência. Poder então, não se exerce em uma oposição binária, entre quem domina e quem é dominado, mas sim, opera a partir de uma multiplicidade de forças que emanam dentro dos campos sociais e os organizam. Portanto, nos treinos, mesmo diante de normas e disciplinas, rotinas e passos pré-definidos e esperados, havia também espaço para incessantes lutas e enfrentamentos que transformam, reforçam, transgridem e invertem seus polos de poder.

Assim, essas atitudes, consideradas inapropriadas, atrapalhavam a ordem normal e as disciplinas do treino, e faziam com que o professor precisasse remodelar as atividades para negociar e diminuir as tensões criadas. Em outros casos, o incômodo causado pela não sujeição submissa e silenciamento daqueles corpos repercutia em broncas dadas durante ou no fim da aula. A escola, mas também podemos pensar nos espaços esportivos, por essa via, tornam-se espaços para docilizar os corpos das/os participantes. As filas, os treinos em dificuldades crescentes e com padrões fixos, a repetição, a punição pelos desvios e uma pessoa que as vigiava, seriam exemplos de espaços disciplinares para Foucault (2010). Segundo ele, a docilização por essa via visa transformar alunas/os, em corpos submissos, sem espaços para reflexão. Nesse sentido, espaços de contestação não são permitidos, a ideia é que se moldem corpos sujeitáveis.

Por outro lado, ainda que algumas meninas respondessem de forma passiva às demandas (consideradas desmotivantes), mantendo-se na fila, prestando atenção nas

atividades e obedecendo às ordens como mandava o professor, outras se apropriavam desses momentos de desvio do olhar de vigilância de outra forma. Transformando-os em espaços para descontração, conversas e brincadeiras com e sem bola, nas quais gritavam, sentavam-se no chão, saiam da fila em busca de outras bolas, dançavam e viravam estrelas. Esse embate frente a tentativa de docilização dos corpos dessas meninas, pareceu estar ligado a uma movimentação das relações de poder, a qual se localizava em diversas partes daqueles espaços, e criava distintos tipos de interações.

Durante o jogo Chuteira Dourada gira em torno de si mesma. O professor repreende. (Diário de campo – 04/04/2019).

Na quadra ao lado consigo ver Jana dispersa do jogo, sempre realizando movimentos que não fazem parte do mundo do futebol como “estrelas” e afins, ela é sempre repreendida pelo professor que a recoloca em jogo (Diário de campo – 26/09/2019).

[O que você faz para passar o tempo na fila enquanto espera a sua vez?] Quando eu não estou no gol e precisamos ficar na fila a gente fica lá sei lá, só conversando ou fazendo alguma aposta para quando chegar na nossa vez. A gente fica fazendo dancinhas engraçadas. [E você acha chato esse momento de ficar esperando na fila?] Não porque eu estou com as minhas amigas, aí eu fico lá esperando e é engraçado, não é ruim, mas eu prefiro treinar o tempo todo. (Sil - 13 anos)

A terceira atividade é proposta. As garotas devem correr frontalmente entre cones e realizar um chute com a perna esquerda. As meninas se sentam novamente, elas fazem várias coisas durante as filas, dançam, brincam, pulam, rolam pelo chão. (Diário de campo – 12/03/2019).

Essa “desordem” que as meninas faziam era vista pelos professores e demais personagens como “bagunça”. Analogamente, Charlot (2013) considerava os ambientes sistematizados de ensino como espaços imbricados de regras, normas e expectativas de determinadas aprendizagens. Segundo ele, para ocupar esses locais é necessário um domínio do corpo, representado nesses casos como o seguir as normas, o se mexer somente quando requisitado, o ficar quieto, a disciplinarização. Indubitavelmente, esses movimentos têm a ver com uma ideia de disciplina/ “domesticação” que se espera que seja construída dentro desses espaços. Esta ideia de um poder disciplinar, em termos foucaultianos, quando aplicada no âmbito esportivo, cria demandas de aprendizados específicos, de gestos obrigatórios, de comportamentos e de atitudes necessárias para tal. Essa demanda é criada justamente para moldar corpos aptos a determinada modalidade esportiva, e transgredi-la pode parecer uma renúncia a estes saberes. Porém o corpo e as marcas deixadas por ele são também campos de possibilidades para transgressão. Sendo ele, o corpo, ao mesmo tempo que alvo do poder disciplinar, é também arma para a

produção de resistências, sendo capaz de construir distintos espaços possíveis para transgredir às ordens impostas (FOUCAULT, 2010). Isso fez dos cantinhos bricolados das meninas espaços possíveis, autônomos e transgressores do que a elas não servia, a partir dos momentos em que elas diziam não às atividades propostas pelos professores, transformando-as e rompendo com as relações de poder impostas ali.

#### **5.4 Os coletes cor de rosa: ambiguidades ao vestir-se para o jogo**

Nossos corpos são vigiados e a tal sensação nos impele a uma constante disciplinarização de nossas condutas (FOUCAULT, 2010). Esse controle ainda que pareça menor atualmente segue, a partir de finas teias interligadas, exercendo poder sobre as formas de agir e de se comportar. O capitalismo, por sua vez, age na atualidade como uma das principais ferramentas de vigilância, o qual, a partir de uma ordenação dos bens de consumo, dita normas e diz sobre o que é adequado ou não.

Dentro dos campos esportivo e do futebol, essas normas são fortalecidas pela hegemonia de uma dada masculinidade, que ao mesmo tempo em que exclui meninas e mulheres desde sua edificação, também produz, a partir de uma ordem de mercado, outras formas de sanções para este público. Um exemplo simples disso é a venda de materiais esportivos que, na maioria das vezes, se destinam ao público masculino. No caso brasileiro, onde o futebol é considerado fenômeno nacional, essa questão se torna mais grave, visto a ausência de materiais esportivos destinados a mulheres, inclusive no âmbito profissional. Assim, parece difícil negar a influência do mercado de consumo para o distanciamento de meninas e mulheres dos espaços esportivos e do futebol, o qual age de forma silenciosa e dita a elas lugares de impossibilidades.

Essa polarização dos bens de consumo ligados ao futebol, corrobora para a criação de universos distintos para meninas e meninos, afastando certos tipos de feminilidade. Essas normas vão ditar também como certos corpos devem agir em detrimento de outros, tornando as relações de gênero intimamente ligadas a questões de consumo. Os produtos de consumo vão construir então, desde muito cedo, modos de ser de meninas e meninos (PRECIADO, 2018).

Dessa forma, observar a participação daquelas meninas no futebol envolvia também localizar esses pontos de influência exercidos por uma ordem mercadológica,

que promovia momentos ambíguos dentro daqueles espaços ditando regras de comportamentos, mas também permitia que fossem agenciados e transgredidos.

Os adereços utilizados para a participação na escolinha faziam parte de um aparato de distinção que também diferenciava a prática de meninas e de meninos. Os coletes utilizados durante os treinos possuíam diversas cores, azul, verde, amarelo, vermelho, roxo e rosa e se destinavam a todas/os alunas/os da escolinha. As meninas utilizavam distintas cores de coletes, mas era comum que elas treinassem sempre com os de cores rosa ou roxo, ao passo que, em momento algum, os meninos foram vistos utilizando os coletes de cores rosas.

Tentei observar algum tipo de estereótipo entre os materiais utilizados por elas (chuteira rosa, maquiagem etc.). Não consegui perceber nada destoante fora os coletes cor de rosa e roxo utilizado para as meninas da escolinha. Os meninos nunca usavam os coletes rosas (Diário de campo, 02 out. 2018).

Além dos coletes de cor rosa, as meninas utilizavam um modelo de shorts diferente dos que eram ofertados aos meninos. Os shorts usados pelas meninas eram mais justos em detrimento aos modelos do tipo “calção” utilizados pelos meninos. Essa distinção de acessórios estava ligada a uma necessidade dos gestores da escolinha em demarcar diferentes espaços para a prática do futebol, assim como evidenciava a manutenção de uma feminilidade normativa dentro daqueles espaços. Essa postura foi interpretada como uma estratégia disciplinar a qual reduzia, de certa forma, as singularidades existentes nos espaços da escolinha, e minimizavam também as possibilidades de transgressões de um modelo de feminilidade culturalmente esperada. Essa distinção entre meninas e meninos era endossada pelos gestores, com o intuito de convencer alguns pais e mães, que ainda acreditavam ou naturalizavam uma suposta diferença sexual nas possibilidades físicas de meninas e meninos, apontando para uma “essência interna natural dos sexos” (MESSNER, 2000, p. 770).

Hoje é dia dos familiares assistirem aos jogos das pequenas. Vejo alguns pais e mães, mas não muitos. Sempre nesses dias a escolinha faz questão de que as meninas utilizem coletes cor de rosa ou roxos (Diário de campo, 31 out. 2019).

Por outro lado, essas imposições eram contestadas por algumas meninas que por vezes rechaçavam, por exemplo, os coletes de cor rosa, negando utilizá-los, virando-os do avesso, quando obrigadas a usá-los, optando por comprar outros modelos de shorts e,

em casos extremos, preferindo jogar com calças. Eram ações de resistência à feminilidade outorgada para o pertencimento àquele espaço considerado masculino.

Na hora de tirar foto no fim do jogo Raissa questiona o fato de terem que usar coletes rosa, porque ela não gosta de rosa (Diário de campo, 12 fev. 2019).

Durante o jogo Aline a utilizar o colete oferecido pela escolinha, ela chegou a bater boca com o professor dizendo que não usaria. Depois de muita discussão e de jogar parte do jogo com o colete na mão a garota virou ele do avesso (branco) e o colocou. Perguntei a ela o motivo ela não quis me dizer, mas ouvi ela dizer depois algo do “porque é rosa”. (Diário de campo, 12 fev. 2019).

Observo que Gringa sempre joga de calça, perguntei para um dos professores o motivo ele disse não saber também (Diário de campo, 02 abr. 2019).

Ao mesmo tempo em que algumas das garotas buscavam afastar-se dessa feminilidade associada à fragilidade e à passividade demarcada, principalmente, pela utilização da cor rosa, outras meninas se viam atraídas para esses espaços justamente por serem construídos de maneira diferente dos espaços masculinos/viris. Esses espaços, todavia, não rechaçavam força, potência, agilidade e habilidade com a bola, mas neles elas podiam usar rosa e ao mesmo tempo jogar futebol, sem precisarem optar por um em detrimento ao outro.

Dessa forma, ainda que demarcado por símbolos cor de rosa, esses não eram suficientes para afastar as meninas que por algum motivo já possuíam ligações com o futebol, e que encontraram ali um espaço de jogo. Além disso permita a participação e atraia para dentro das quadras e campos outros tipos de feminilidades, performatizadas por meninas que talvez se vissem impossibilitadas de jogar em outros espaços. Assim, negar o rosa e jogar futebol significava transgredir as regras impostas pela escolinha, mas usar rosa e jogar futebol significava, sobretudo, utilizar-se das regras da escolinha para transformar os espaços destinados ao futebol. Deste modo, também assistíamos a distintas formas de fazer gênero e de negar ou negociar com as expectativas de feminilidades da matriz heteronormativa.

Para além dos acessórios obrigatórios exigidos pela escolinha Galileu, as meninas participantes dessa pesquisa possuíam outros adereços ligados ao futebol. Por vezes elas exibiam suas camisetas de equipes de futebol, suas chuteiras famosas por serem utilizadas por certo jogador famoso e suas bolas de determinada marca.

Chuteira Dourada e Chuteira Verde são irmãs e muito parecidas, tento diferenciá-las pelas cores da chuteira, mas a cada treino elas aparecem com

chuteiras diferentes, dificultando cada vez mais a identificação (Diário de campo, 12 fev. 2019).

Chuteira Rosa chegou hoje com uma chuteira nova da Nike, a chuteira causou certo alvoroço pois as meninas queriam ver e pisar (Diário de campo, 23 out. 2018)

Ainda que isso só fosse possível devido à localização destas meninas em um extrato social que as permitiam acessar esses tipos de objetos, a aquisição deles era uma maneira utilizada por elas de se diferenciar das demais, em um espaço que buscava uniformizá-las. A aquisição e a utilização desses objetos como forma de demonstração de *status* dentro dos espaços da escolinha, demonstrou também a capacidade dessas meninas de transgredir, mesmo que dentro de uma lógica mercadológica, a norma que atende somente demandas de grupos compostos por meninos e homens.

### **5.5 Relações com os meninos: Quando o jogo é possível?**

Durante muito tempo, separar meninos e meninas em atividades relacionadas à educação física foi considerada uma prática corriqueira pautada principalmente em argumentos biológicos, que naturalizavam supostas diferenças entre os gêneros (MESSNER, 2007). Entretanto, estudos mais recentes começaram a problematizar essa separação e a apontar principalmente os problemas existentes nesta prática segregadora, que contribuía, sem dúvidas, para uma larga discriminação de meninas quando o assunto era atividades físicas e esportivas. Vencer a ideia da existência de uma ação biológica facilitadora para uma prática masculina dentro das atividades ligadas ao corpo, e dar início a uma discussão pautada principalmente nas questões culturais dessas diferenças, foi um passo importante para o reconhecimento de possíveis janelas de igualdade. Essa superação pensada e proposta, sobretudo dentro dos campos teóricos, por meio da utilização de aulas mistas e coeducativas buscava corrigir as injustiças existentes dentro das práticas esportivas. Entretanto, tal promessa não significou no campo da prática uma democratização ou institucionalização efetiva da equidade (DORNELLES, 2011).

Isso porque nos espaços instituídos como “chão da quadra”<sup>13</sup> as aulas mistas muitas vezes não se configuravam em um espaço de utilização comum e igual, mas sim

---

<sup>13</sup> O termo “chão da quadra” utilizado por nós no texto, faz uma referência ao termo “chão da escola”, famoso por fazer parte das pesquisas escolares, e que se refere aos espaços educativos, nos quais práticas docentes são realizadas. O utilizamos dessa forma para indicar espaços em que as atividades docentes possuem relação com o esporte.

em uma divisão desigual do tempo de uso da quadra, marginalização da participação e discriminação das meninas no jogo (DORNELLES, 2011). O discurso corrente sobre uma “feminilidade problemática” também afastava meninas do processo de aprendizagem, uma vez que, taxadas de passivas, mais lentas, não agressivas e desinteressadas, elas optavam pela não participação, fato que se contrapunha as qualidades ditas existentes nos meninos, como: agilidade, força, disposição, habilidade etc. (OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009).

Dessa forma, a presença e a participação de meninas e meninos em contextos mistos de jogos esportivos, sobretudo de futebol, aparecem em diversas pesquisas como algo conflitante (DORNELLES; FRAGA, 2009). Ainda que alguns estudos sobre a carreira esportiva de meninas no futsal assinalassem para a importância dos espaços mistos para a formação (DE SOUZA; MARTINS, 2018), outros estudos apontam também para a dificuldade de meninas em participarem desses espaços (ALTMANN, 1998; JACO, 2012; UCHOGA, 2012; VIANA, 2012). Também são quase inexistentes os espaços destinados a iniciação exclusivo de meninas, o que torna difícil, para algumas delas, a inclusão em espaços de jogo, principalmente os mistos, levando em conta os distintos níveis de experiência esportiva, fruto de uma cultura que por muito tempo afastou meninas dos esportes.

A existência desses conflitos até os dias atuais demonstra que a criação do paradoxo misto *versus* separado corroborou também para alijar meninas do esporte, visto que os contextos mistos podem seguir segregando meninas ou as tornando passível de distintas violências. Em contraposição, os espaços separados para o ensino do futebol para meninas praticamente não existem, o que torna também pouco produtiva a comparação. Por outro lado, essa reflexão se mostrou importante para sinalizar a existência de diversas lacunas, para além das questões sobre separar ou não. Deste modo, é necessário refletir sobre esses contextos, considerando-os singulares, orientados por objetivos específicos e demandas das/os alunas/os.

Se por um lado a criação de espaços restritos apenas para meninas fosse considerado uma prática de segregação, por outro, esses espaços eram mais facilmente interpretados pelas meninas e pelos seus familiares como ambientes seguros e positivos para a prática. Destacando ainda, a possibilidade desses ambiente serem construídos em diálogo com o próprio grupo de meninas, a partir de suas demandas (OLIVER; HAMZEH, 2010; OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009).

Nesse sentido, a adesão por contextos mistos sem considerar a violência sofrida por meninas nesses espaços, pode significar uma forma de responsabilizá-las por um problema que é de ordem histórica e cultural. Como consequência, meninas que nunca tiveram contato com a bola, por vezes são iniciadas em grupos de meninos que, ao contrário delas, sempre estiveram jogando. Esses espaços, além de não compreenderem as barreiras culturais responsáveis pela dificuldade de algumas meninas, ainda buscam fazer uma comparação injusta entre meninas e meninos. A tentativa de participar em ambientes como esse pode ser responsável pelo afastamento de algumas meninas dos espaços esportivos, a partir do momento em que se cria um ambiente de comparações, o qual nega a oportunidade de criação, de participação, de agirem de acordo com seus modos de ser e de suas demandas, impossibilitando inclusive a participação em outros locais destinados ao esporte (OLIVER; HAMZEH, 2010; OLIVER; HAMZEH; MCCAUGHTRY, 2009).

Assim, ainda que nos espaços estudados não houvesse interações entre meninas e meninos, durante as entrevistas e conversas informais, nos deparamos com casos e relatos sobre a participação dessas meninas em jogos e treinos compartilhados, em locais externos aos da escolinha Galileu, sendo que durante todo o período de observação foram raríssimas as vezes em que foram vistas interações entre elas e os meninos. Esses jogos e brincadeiras de futebol entre meninas e meninos aconteciam, segundo elas, nas aulas de educação física, nos intervalos, nas festinhas ou em quadras dos condomínios. Dessa forma, ao fim das entrevistas, em cada áudio transcrito se desenhavam distintas histórias e relatos de meninas que ainda hoje lutam contra uma injustiça datada de muitos anos atrás.

As meninas com mais experiências de jogo afirmaram ter quase ou nenhum problema em jogar com meninos, sendo por vezes convidadas por eles para participar dos jogos. Ao passo que as meninas menos experientes relataram não jogar com meninos, e quando isso acontecia, na maioria das vezes, elas não recebiam ou recebiam pouco a bola, se sentindo excluídas do jogo. Essas afirmações são interessantes, pois, de certa forma, jogar futebol ou ser aceita/o em um jogo de futebol, é algo repleto de ambiguidades que ora atravessam as questões de gênero e ora não, e por vezes ainda que não pareçam serem atravessadas por essas questões, acabam se mostrando mergulhadas nelas. Evidentemente, esses relatos também apontam para a necessidade de educar os meninos para uma prática mais colaborativa, no sentido de que eles aprendam a ter disponibilidade

para jogar com as/os colegas, independentemente do nível de jogo, gênero ou qualquer outro marcador.

Os relatos apresentados acima podem aparecer como uma questão diretamente ligada à habilidade, na qual, meninos, considerados mais habilidosos, teriam todo o amplo espaço de participação, ao passo que, meninas precisariam demonstrar suas habilidades para serem aceitas e, feito isso, teriam seus espaços garantidos. Essa interpretação nos dá a ideia de que talvez as questões de gênero não sejam tão norteadoras dessa problemática, porém, quando observamos, por exemplo, as falas de Rapinoe e Sil, percebemos que a questão é mais profunda.

Tem algumas meninas que tipo elas não gostam de jogar com eles porque eles não passam às vezes, mas para mim eles passam tranquilo e jogavam normal. [Mas você acha que isso acontecia por algum motivo, deles tocarem para você e não para elas?] Não sei, acho que porque eles acham que eu sou melhor e posso tentar ajudar mais o time do que elas (Rapinoe - 12 anos)

É diferente, ainda que eu jogasse antes com os meus amigos naquela época, por exemplo, hoje na minha turma atual, se a gente jogar com os meninos, a gente não encosta na bola. A gente realmente não tem como, aproveitar e jogar de verdade a gente toca duas vezes no máximo na bola. Então eu acho melhor quando é só as meninas (Sil - 13 anos).

Apesar de a habilidade garantir a essas meninas o livre trânsito nos jogos e brincadeiras dos meninos, considerados por elas como amigos de turma. Sil e Rapinoe, afirmaram também que fora desses contextos, ou seja, em lugares nos quais são pouco conhecidas, elas também já sofreram algum tipo de discriminação por serem meninas. Nesses lugares, o fator habilidade não garantia a elas a participação, colocando-as nos mesmos patamares das meninas pouco experientes.

Ao estudar essas relações, Mayeza (2017) evidenciou que a participação amistosa entre meninos e meninas muitas vezes se dá devido uma visão construída por eles em relação a elas. Segundo ela, menino passam a ver meninas que sabem jogar como meninos, ou seja, como parceiros de jogo, pelo simples fato de serem habilidosas.

Esse estudo demonstrou também como a participação de meninas em espaços de futebol, considerados culturalmente como masculinos, eram recheados de disputas. As crianças presentes ali criaram uma categoria específica – traduzida por nós como “moleca” – para distinguirem as meninas que jogavam com meninos ou passavam algum tempo com eles. Associando a participação delas nesses lugares como algo “masculino”. Isso demonstra como as diferentes performatizações de feminilidades apresentadas pelas

meninas, as quais, ora as permitiam participar das espaços de meninos, podendo acessar os jogos, ora permitiam a participação com as demais meninas (MAYEZA, 2017).

Essa postura nos faz refletir sobre como a prática do futebol ainda é vista pelos meninos como masculina, fazendo com que, ainda que haja a participação de meninas, o fato de elas jogarem bem quase as transforma em um personagem masculino no jogo, negando seu gênero e “desfazendo-o”. Em contextos similares, o futebol segue mantendo e reproduzindo práticas que favorecem meninos e homens.

Em outros momentos da entrevista, as meninas apontaram para os fatores que diferenciavam os jogos com meninos e com meninas. Estes relatos eram basicamente todos pautados por uma ideia de natureza a qual garantia aos meninos uma maior força física, um jogar diferenciado e uma agressividade. Apesar dessas falas se reiterarem a cada entrevista, ficou evidente que não passavam de meras reproduções, fruto de um discurso biologista antiquado que perdura. Isso porque, ainda que insistissem nessa ideia de diferenças físicas, tratando os meninos como melhores, mais fortes e agressivos, as meninas também acionavam discursos que contradiziam o enunciado anterior. Isso nos fez crer que, apesar de reproduzirem essas distinções verbalmente, quando descreviam seus confrontos em jogos, elas eram capazes de perceber as incongruências desses discursos e transgredi-los. Durante os jogos que observamos, era visível as mesmas qualidades nelas, mas que ao mesmo tempo elas atribuíaam aos meninos.

Acho importante ter times só de meninas porque lógico que não são só os meninos que jogam, todo mundo pode jogar, mas mesmo as meninas sendo boas também os meninos realmente tem um físico melhor ou alguma coisa assim eles são mais agressivos jogando, eles tem um estilo de jogar diferente, então acho melhor treinar separado (Marta - 13 anos)

[E você acha que é diferente jogar com meninos e aqui na escolinha?] Acho porque tipo, as meninas são mais delicadas que os meninos, aí as vezes eles são muito brutos e não percebem que tipo é uma menina, aí as vezes a gente pode se machucar. [Mesmo assim você se aventura a jogar com eles?] Sim. [E você acha que é melhor ou pior?] Não sei, tipo em relação a minha turma eu prefiro jogar com eles, mas com o oitavo ou prefiro jogar com elas (escolinha). (Rapinoe - 12 anos).

[Mas você acha que é diferente por quê?] os meninos são mais agressivos, mais competitivos e eles xingam as pessoas mais, ficam bravos mais fácil e brigam com as pessoas. E as meninas elas são competitivas, mas elas não vão trazer para o pessoal ou elas também não querem fazer uma falta de proposito, na maioria as vezes eles dão tipo carrinho só para machucar a pessoa. Mas não é só porque a gente é menina que a gente é fresca e tem medo da bola, a gente só joga bola (Sil - 13 anos).

Uma vez no aniversário do meu primo mais velho, a gente alugou um campo e ele chamou vários amigos dele e o pessoal da família também para jogar. Aí

jogou tipo os adultos e as crianças contra ele e os amigos dele, que eram na maioria homens. De menina só tinha eu minha prima e uma das minhas tias. [E como foi esse jogo você consegue lembrar algo?] Ahhhh eu senti que eles ficavam um pouco assim de me machucar, o que me dá um pouco de raiva até, mas eu entendo tudo bem. [E por que que te dá raiva essa postura dos meninos?] Acho que porque não sei, eu sei que as meninas biologicamente são um frágeis ou fracas, mas me dá um pouco de raiva eles acharem que só porque é menina que vão machucar elas e tals. [E você se acha mais fraca e mais frágil do que por exemplo um menino que joga e você?] [Silêncio]. Talvez, mas no sentido de tipo de eu me machucar ou coisa do tipo sim, mas para falar a verdade quanto a dor por exemplo eu resisto muito mais que os meninos. (Virginia - 13 anos)

Os discursos transcritos evidenciam como as meninas agiam ativamente na definição de gênero e na construção de certas identidades. Agenciando esses constructos, elas eram capazes de aceitar, negociar e rejeitar certas normas de gêneros da matriz heteronormativa. Neste caso elas apareciam, ora sucumbindo às construções masculinas do futebol, mas também negociavam dentro desses espaços, participando, se esforçando, resistindo a dor, por vezes mais que os próprios meninos, como salientou Virginia.

Perguntamos a elas também sobre a importância de existirem espaços ofertados estritamente para futebol de meninas. Os relatos obtidos por meio dessa pergunta mostraram o quanto essa separação era um fator indispensável para a presença de algumas delas. O ambiente de representatividade construído foi algo que as mobilizava tanto para o jogo, quanto para frequentar aqueles espaços. As meninas afirmaram inclusive que a participação em um espaço só para elas foi um dos motivos para o aumento das turmas na escolinha. Algumas delas alegaram que não participariam caso não fosse feito dessa forma.

[Se a escolinha fosse mista você acha que participaria?] Não, eu realmente tenho medo. Eu só jogava com pessoas que eu confiava e tals, mas eu teria medo de jogar misto. Não por ter medo da bola, mas eu me sinto deslocada e aí eu fico com vergonha, e aí eu fico com medo de errar, e aí eu fico insegura e travo. [E você acha que as meninas sentem o mesmo?] A maioria, e algumas nem participariam, ficariam paradas. (Sil - 13 anos)

Eu acho que favoreceu ter só menina, porque tipo se não tivesse feminino eu talvez jogaria numa mista, mas tem menina que tem medo dos meninos de se machucarem e tals e talvez não jogassem por causa disso. Então acho que dá uma força né (Virginia - 13 anos).

Quando eu jogava com meninos eles não eram tão legais, eu nem lembro o nome de nenhum deles, só tinha um ou dois que eram legais e gentis, que realmente se importavam com quem estava jogando e na Galileu acho que as meninas se importam mais com quem está jogando (Marta - 13 anos).

Esses relatos mostram que ainda que meninas participem em espaços esportivos com meninos, ambos ainda se inscrevem e alimentam diferenças e expectativas dentro desses ambientes. Essas expectativas corroboram também para determinar quem é ou não autorizado a participar, expondo assim a influência das relações de poder nesses constructos. Por outro lado, ainda que essas normas sigam vigentes, diferenciando meninas e meninos dentro do campo esportivo e, as impedindo e policiando, há também forças resistindo dentro desses constructos. Essa resistência se materializa não somente na participação de meninas, mas mais que isso, permite a criação de novos espaços para que elas possam fruírem dentro das modalidades esportiva e do futebol (MAYEZA, 2017).

## **6. PROCESSOS EPISTÊMICOS E O APRENDER A JOGAR: SIGNIFICADOS DO JOGO DE FUTEBOL**

Aprender, assim como aprender a jogar futebol, não é algo linear ou que se aplica a todas/os as/os participantes da mesma maneira. São distintos os processos que envolvem a aquisição e incorporação de saberes. Dessa forma, analisar os processos epistêmicos envolvidos no saber jogar significa compreender e interpretar os significados construídos por essas meninas frente aos saberes que lhes foram ensinados, os quais deverão ser também transformados por elas em aprendizados e na incorporação de tal modalidade esportiva. Resumidamente, neste capítulo nos debruçamos em identificar o que para as meninas significou aprender a jogar, ou o que foi aprendido até o presente momento.

### **6.1 O jogar futebol: Saberes adquiridos**

Como tratamos no capítulo anterior, os treinamentos ofertados pela escolinha de futebol Galileu promoviam um espaço acolhedor permeado por relações de amizade que possibilitava às meninas se aventurarem no futebol. Além disso, também apresentavam a elas semanalmente um ambiente sistematizado de ensino-aprendizagem-treinamento, cujo objetivo era desenvolver sua capacidade e experiência para jogar futebol. Dessa forma, ainda que diversos fatores as influenciassem à prática dessa modalidade esportiva, o rolar da bola era o que mais as mobilizava, tornando os momentos de jogo um conglomerado de saberes sobre o futebol, os quais elas compartilhavam com outras meninas e, ao mesmo tempo, se moviam para conquistar e acumular outras maestrias e se divertir durante os imprevisíveis lances e acontecimentos que marcam uma disputa.

Esse apontamento, indubitavelmente, não é novidade, de modo que as propostas emergentes da pedagogia do esporte têm incansavelmente relatado a supremacia do jogo como mobilizador do prazer e da aprendizagem com o esporte. Chama a atenção é que naquele contexto não era todo jogo que se apresentava como tal possibilidade. Como demonstramos no capítulo anterior, jogar com os meninos podia ser compreendido como uma atividade permeada por afetos negativos. Deste modo, a organização da escolinha Galileu com as turmas femininas conseguiu fomentar um espaço seguro que reestabelecesse o lúdico, o prazer e o ambiente de aprendizagem por meio do jogo.

Durante as entrevistas, as meninas apontaram para o “jogo de futebol”, ou seja, os momentos de “coletivo” dos treinos, como a parte mais importante e divertida da aula. Os momentos de treinamento dos fundamentos apareceram nas falas como parte não tão importante do treino, sendo considerado por algumas delas como “chatos”.

[Me conta um dia em que o treino é chato, por quê?] Normalmente os dias mais chatos são quando a gente fica só treinando [fundamento], não tem nenhum jogo coletivo (Marta - 13 anos).

Acho que o treino começa meio ruim e vai ficando bom, porque geralmente a gente começa com alongamento, daí tem alguns exercícios de fundamento: dar pique ou algum exercício de circuito, daí a gente faz uns exercícios geralmente de passe ou de chute e depois vai para o coletivo é tipo uma escadinha (Virginia - 13 anos).

A importância dada aos momentos do jogo manifestava-se durante os treinamentos. Os lances mais bonitos, suas boas atuações, as jogadas que eram motivo de orgulho, os gols, todos estes momentos eram advindos dos confrontos em jogos de coletivo. Era durante estes momentos também que elas apresentam um maior nível de responsabilidade e seriedade com o treino. Isso se materializavam em suas falas, quando retratavam suas frustrações frente aos erros e más atuações. Os momentos de jogo, portanto, eram importantes para a aquisição de saberes relacionados ao futebol. Saberes esses que não são apenas relacionados às questões técnico-táticas. São também relacionados ao comprometimento com a prática, à amizade e o reconhecimento do jogo. Igualmente, jogar também se mostrou como essencialmente necessário para a mobilização e a participação dentro daqueles espaços. Estudos destacam justamente para a importância do jogo para o aprendizado, afirmando inclusive a necessidade de se aprender jogando dentro dos processos de ensino-aprendizagem. Esses propõem ainda uma organização desses espaços baseados em tarefas relacionadas igualmente ao jogo (MACHADO; GALATTI; PAES, 2012; SCAGLIA et al., 2013).

Por outro lado, a parte da aula que envolvia o treinamento dos fundamentos era pautada, a partir de uma abordagem metodológica analítica, pelo aprendizado por meio da repetição de gestos técnicos. Diferentemente do jogo, que promovia o envolvimento simultâneo de todas as meninas, com lances imprevisíveis e cativantes, era um momento do treino mais estável que não demandava a atenção plena e permanente das meninas. Este momento do treino, apesar do pouco prestígio e de ser considerado desmotivante, se apresentava como ambíguo no que se refere à mobilização e ao aprendizado de alguns saberes. Ao mesmo tempo em que esses exercícios se mostravam desmotivantes devido à espera na fila, à baixa intensidade, ao pouco contato com a bola e ao alto nível de exposição das meninas.

Os treinos de fundamentos são menos excitantes que o jogo em si, as jogadas realizadas são feitas em uma velocidade muito diferente do jogo e muitas delas são totalmente descontextualizadas com a realidade de jogo das garotas (Diário de campo, 30 out. 2018).

Em outros momentos, tais exercícios produziam um espaço seguro de contato com a bola, pois, ao passo que ignoravam totalmente a imprevisibilidade do jogo, neles as meninas conseguiam realizar alguns movimentos específicos como: dominar, conduzir, chutar ou cabecear com calma e sem a pressão do jogo. Para meninas cuja insegurança em errar durante a partida era presente, esses momentos dos fundamentos também eram um porto-seguro. Esses momentos de fila também eram palco para que elas pudessem fruir de outros saberes, como os da dança, da ginástica e aproveitavam também para conversar.

[Você gosta de fazer exercícios de chute ao gol? Por quê?] Mais ou menos, gostar eu até gosto, só que eu não tão boa. Eu chuto as vezes mais forte do que com mira. [Então você gosta mais ou menos porque você não é tão boa?] É eu gosto, eu até gosto, só que eu não sou muito boa (Virginia - 13 anos).

Eu tenho muita dificuldade de usar a perna esquerda, mas está melhorando. [Você acha que tem alguma atividade específica que te ajuda a melhorar?] Na maioria dos exercícios eles fazem primeiro com a perna direita e depois com a perna esquerda a gente treina as duas, aí acho que ajuda (Marta - 13 anos).

Eu gosto de chutar a bola no gol. [E quando forma muita fila assim o que você acha?] Ah quando tem muita fila não acho muito legal por isso que de vez em quando ele divide em dois grupos para fazer o mesmo exercício, mas só para dividir e ficar menos fila (Marta - 13 anos).

Quando questionadas sobre o que aprenderam ou sobre o que tinham dificuldade e melhoraram durante o processo de treinamento as respostas foram unânimes: driblar e chutar. Algumas disseram ter dificuldades com o drible, mas que com o tempo “evoluíram neste fundamento”. Outras disseram não “saber chutar”, ou “não saber chutar forte”, ou “chutar com direção” e até mesmo com “chutar com a perna esquerda”. Outras disseram que melhoraram tanto o chute quanto a questão dos dribles.

Eu aprendi os dribles, além disso aprendi a jogar melhor, porque eu driblo mais agora, antes eu só corria com a bola, para a frente, e aí as meninas pegavam a bola (Chuteira Vermelha - 9 anos).

Eu ainda não sou muito boa em drible, mas eu aprendi fazer o básico, a conduzir a bola certo, e a jogar no gol. [E o que você acha que é conduzir a bola certo?] Conduzir tipo certo, antes eu só usava o peito do pé, antes eu só corria com a bola e sei lá eu só fazia errado. [E no gol?] Ahhh no gol eu aprendi a encaixar a arremessar a bola, por causa disso eu criei força no braço e aí quando eu jogo na linha eu consigo arremessar a lateral bem alta. (Sil - 13 anos).

Tipo, antes eu não tinha confiança pra chutar com a perna esquerda, agora eu consigo mais, então eu tenho mais confiança que antes, mas a minha perna mesmo de confiança continua sendo a direita. Mas eu chuto quando vem na esquerda. [Na hora do jogo se a bola cair na esquerda e você precisar você consegue usar?] Sim. E driblar também, o meu forte antes era mais chutar mesmo, agora eu driblo mais, e chuto também. Perdi o medo. (Rapinoe - 12 anos)

Eu acho que driblo eu estou melhorando, eu não sabia quase nada de driblar. Acho que eu aprendi bastante. Acho que chutar com a perna esquerda também, eu tenho muita dificuldade ainda, mas está melhorando (Marta - 13 anos).

O drible e o chute apareceram como principais elementos aprendidos durante os treinos. Esses relatos poderiam ser interpretados por duas leituras. Uma primeira os identifica dentro do enquadramento estereotipado que se tem sobre o futebol jogado por meninas e mulheres. Embora o domínio da bola e do drible seja uma das capacidades coordenativas mais complexas exigidas no jogo de futebol, a cobrança e, por conseguinte, a insegurança gerada pela dificuldade em realizá-lo parece acometer de forma mais severa as meninas. Diversas vezes em jogos mistos de crianças, o qual ainda é anárquico e centrado na bola e no gol, vemos respostas diferentes de meninos e de meninas. Enquanto os meninos pegam a bola e não a compartilham com nenhum dos companheiros, porque sua única intenção é se direcionar ao gol e chutar; boa parte das meninas, cuja insegurança é maior, agem como se a bola fosse “uma batata quente”, a qual elas precisam se livrar o mais rápido possível, antes de terem a oportunidade de errar e perdê-la pra o adversário.

Disso advém uma série de cobranças e inseguranças que distinguem o tempo de aprendizagem do jogar para meninos e meninas. De alguma forma, quando elas relatam que não sabem driblar ou chutar direito, parece que incorporam esses estereótipos. Afinal de contas, não saber chutar forte parece ser uma fala que ao mesmo tempo em que aceita um estereótipo vinculado “à fragilidade” do jogo das meninas, também tenta resistir a ele, declarando uma tentativa de fuga do mesmo.

Por outro lado, por serem essenciais para o jogo, os relatos das meninas nos ajudam a entender um pouco sobre os momentos mais significativos do treino para elas, podendo atribuir a eles essa melhora percebida. Também tal relato registra a forma como essas meninas valorizavam o ambiente de treino: tinha mais importância na medida em que elas percebiam saberes sendo incorporados. Mas não necessariamente a aquisição desse saber era atribuída aos exercícios analíticos. Por exemplo, era durante o jogo que elas precisavam driblar. Foram nestes momentos, jogando num ambiente reconhecido como seguro para a tentativa e erro, que elas puderam melhor desenvolver essas habilidades. Por outro lado, os exercícios de fundamentos

realizados exaustivamente durante os treinos, pouco foram citados por elas. De fato, as meninas registram a deficiência dos treinos analíticos e descontextualizados para o aprendizado do drible, movimento do jogo considerado criativo e imprevisível. Para elas, eram outros os significados para esses momentos de treino. Este fato nos leva a crer que os momentos em que elas jogavam futebol, considerados por elas como os momentos mais divertidos da aula, foram também os que mais lhes atribuíram significados e que lhes permitiram incorporar saberes.

Outro fator importante a ser considerado no que se refere aos treinos está relacionado à heterogeneidade das turmas. No início das observações, as meninas eram divididas e agrupadas em três turmas apenas, as quais abarcavam diferenças de força física, tamanho, experiência de jogo e idade. Possuir grupos tão heterogêneos interferia diretamente nos contextos de jogo, criando distintos modos de participação (JACO, 2012). As meninas com mais experiência de jogo se tornavam sempre protagonistas nestes momentos, detendo os maiores números de posse de bola e sendo responsáveis pelos gols e boas jogadas da equipe. Essa diferença de níveis de jogo era responsável também por criar **zonas de periferias** durante o jogo, as quais eram ocupadas por meninas com menos experiências, que por vezes se colocavam aí para não se aventurarem (ao erro) no jogo com as mais experientes. Por outro lado, essas meninas consideradas “boas de bola” se viam impossibilitadas de jogar em um nível máximo, ora por não terem com que compartilhar as jogadas realizadas, ora por medo de machucar as colegas com um chute mais forte por exemplo.

Durante o jogo acontece muitas jogadas individuais de Sissi, Aline e Serena, que são as que tem mais habilidades com a bola (Diário de campo, 02 out. 2018).

Chuteira Vermelha é a menor do time e a considerada “mais frágil”. Ela não se apresenta muito para as jogadas durante o jogo. Hoje ela optou por ficar no gol, os momentos nesta posição, além de “livrá-la” do jogo lhe permite mais tempo para seus passos de ginástica (Diário de campo, 04 out. 2018).

O jogo é um 2x2. Aline não tem como tocar pela falta de experiência da outra garota de seu time, e irrita com isso. Ela tenta fazer as jogadas e os gols sozinha. Chuteira Vermelha toca poucas vezes na bola (Diário de campo, 01 nov. 2018).

O fato de se destacar entre as demais nos contextos de treino garantia a elas um certo *status* de boa jogadora, que era endossado também pelas companheiras de turma, o que era um elemento mobilizador dela e das outras meninas. Afinal, a jogadora mais habilidosa daquele contexto também age como *role model* para as outras, implicando em relações de reconhecimento e identificação entre as meninas e o futebol. Como no contexto das lutas, o fato de uma menina se destacar e saber jogar gera empatia, reconhecimento e segurança por parte

das outras, se configurando como um elemento mobilizador da prática, como tratamos nos capítulos anteriores (SO; MARTINS; BETTI, 2018):

Raíssa por sinal é uma das que tem grande destaque entre o time das menores, e acho que ainda joga nesse time, pelas amizades que construiu e pelo seu porte pequeno. A meninas de ambos os times reconhecem ela como uma das jogadoras habilidosas daquele grupo (Diário de campo, 02 out. 2018).

Porém, jogar em níveis mais baixos, ainda que parecesse divertido para elas, por ser mais fácil e por envolver também a participação das amigas, não lhes garantia um aprimoramento no jogo. O fato de não ser plenamente desafiante também gerava algum tédio, retirando a imprevisibilidade, um pouco do prazer e do lúdico do jogar. Isso fazia dessa relação ambígua, pois eram distintos os fatores que as mobilizavam para jogarem. O caso de Raíssa exemplifica essa situação, pois, frente ao convite dos professores para jogar em uma turma mais avançada, devido a sua maior experiência, optou por frequentar as duas turmas. Quando questionada sobre sua decisão ela afirmou “Gosto de jogar na turma anterior primeiro, porque são todas minhas amigas, mas também porque com elas posso dar meus dribles e fazer gols. Na turma seguinte eu participo para treinar de verdade.” (Raíssa, 13 anos - Diário de campo, 02 out. 2018).

Outro detalhe importante é que, para elas, a diferença de idade e, principalmente, de “força e tamanho”<sup>14</sup> eram algo extremamente relevante, no que tange à participação nos treinos e jogos. Jogar com meninas mais velhas, ainda que pouco experientes, era motivo de insegurança e desmobilização para as mais novas, mesmo para aquelas com muita experiência de jogo. O contrário jogar com as mais novas também não era algo que agradava muito as mais velhas.

Cristiane e Formiga jogam no time das maiores e são temidas pelas meninas não pela habilidade, mas sim pelo porte avantajada e pelos chutes agressivos que realizam durante o jogo (Diário de campo, 02 out. 2018).

As meninas da equipe mais velha disseram que não queriam jogar com as pequenas. Elas não são mais habilidosas nem menos, mas é nítido certa rivalidade entre elas. Olhando somente pelo nível de experiência de jogo elas poderiam estar todas na mesma equipe, exceto quatro ou cinco garotas que se destacam, sendo elas de ambas as equipes (Diário de campo, 04 out. 2018).

---

<sup>14</sup> Durante as atividades as garotas se diferenciavam entre elas a partir de fatores como: idade, força e tamanho. Esses foram vistos por nós como fatores ligados principalmente aos ritmos de crescimento e maturação existente.

Ainda que não houvesse sanando por completo as questões da heterogeneidade existente naquele espaço, o processo de transformação pelo qual a escolinha Galileu passou, devido ao aumento de meninas nas turmas, corroborou para a conformação de turmas mais homogêneas, ainda que pautadas por uma igualdade de idade e estágio maturacional. Esses grupos mais homogêneos garantiram a algumas meninas uma maior possibilidade de participação e de contato com a bola e com as tarefas, reduzindo consideravelmente as periferias de jogo. As meninas que antes tinham dificuldade em participar do jogo e por vezes se escondiam, passaram a protagonizar as jogadas de seus times, fazer gols e realizar bons lances.

Aparentemente Chuteira Rosa é a jogadora com menos habilidades do time, a menor, mais frágil, por esse motivo, tem medo de participar do jogo e errar devido as cobranças das colegas. Ela não se apresenta muito para as jogadas durante o jogo (Diário de campo, 04 out. 2018).

Chuteira Rosa se movimenta bem, busca espaços livres na quadra, nem parece a mesma jogadora no ano passado (Diário de campo, 14 fev. 2019).

Chuteira Rosa e Chuteira Vermelha trocam alguns passes, Chuteira Rosa também protagoniza quase todas as bolas roubadas de Sol. Chuteira Rosa que antes participava minimamente do jogo. (Diário de campo, 26 fev. 2019).

De acordo com a descrição acima, Chuteira Rosa quando jogava em turmas heterogêneas, aparecia muito pouco no jogo e fugia de alguns lances por medo de errar. Com a modificação das turmas ela passou a jogar com meninas que se localizavam próximas ao seu nível de jogo, o que promoveu jogos mais equilibrados, permitindo a ela desenvolver também suas habilidades, tornando-a, ao fim das observações, uma das meninas mais participativas e protagonistas da sua turma. Esses relatos apontam então, para a importância de uma participação protagonista dentro dos jogos para um aprendizado mais efetivo e significativo.

Em entrevista, questionamos essas meninas sobre o que elas entendiam por “ser uma boa jogadora”. Para elas, ser uma boa jogadora envolvia diversos fatores como serem habilidosas, versáteis, boas em todos os fundamentos: chutar, correr, driblar, passar, ter visão de jogo. Essas qualidades são comuns em um imaginário esportivo, porém nem sempre condiziam com os momentos de jogos, demonstrando uma idealização da prática do futebol. Outras falas pareciam mais próximas dos ambientes os quais elas compartilhavam.

Olha eu acho que você tem que ter muita dedicação e tem que treinar muito para conseguir ser uma boa jogadora. (Chuteira Vermelha - 9 anos)

Tipo tem que ser habilidosa e também não pode ser aquela jogadora que reclama de tudo, e se a pessoa fizer errado você tem que ser compreensiva, não pode falar “você foi muito mal” ou “você é muito ruim”, se não a pessoa fica chateada e não vai tentar de novo, então você tem que tentar sempre fazer a pessoa se sentir melhor. (Rapinoe - 12 anos)

Saber jogar em equipe e jogar bem, chutar bem, driblar bem, essas coisas, mas tem que saber jogar em equipe, tem que entender que não está jogando sozinha (Marta - 13 anos)

Quando questionadas sobre serem boas jogadoras, independentemente do nível de experiência ou idades, os discursos não foram unânimes. Enquanto parte das meninas afirmou ser boa jogadora, algumas pontuaram o fato de ainda terem muito a aprender, assim como o fato de terem no time meninas melhores e piores que elas. Outras pontuaram que são distintos os momentos em que se sentem boas ou não, apontando para o tipo de campo ou momentos do treino como fatores diferenciadores. Considerar-se boa jogadora ou não pareceu neste caso, estar ligado não somente a uma questão de habilidade, mas também a uma insegurança em relação a suas próprias percepções de habilidades, pois ainda que algumas delas se considerassem boas, a maioria indicou pontos negativos em suas práticas, ou fatores que ainda precisam aprimorar. Essa insegurança em relação às habilidades aparecem em estudos como uma barreira construída historicamente, que afasta meninas do esporte e diminui a autopercepção de eficácia durante essas práticas (LAVOI; DUTOVE, 2012).

Ahhh eu com certeza não sou a melhor do time, mas não acho que sou a pior também sabe. Bom depende muito, porque, bom, um bom jogador na verdade é um conjunto de coisas né, não adianta você ser muito bom em coisas, por exemplo chutar, se não tiver um bom olhar de jogo e um bom passe, então o bom jogador é aquele que se sai muito bem nas principais categorias da posição dele (Virginia - 13 anos)

Não, não mesmo. Na verdade, depende do dia, às vezes, na verdade no society eu me considero boa no gol, mas na quadra eu sou muito ruim. É aquela que sabe um pouco de tudo, ou que é muito boa no que faz, tipo muito boa em tal posição ou aquela versátil, ela é boa em tudo, não importa a posição ou desafio, ela sempre vai se sair bem, que sabe os fundamentos, que sabe driblar que saiba chutar, saiba bater uma lateral ou dar um passe longo, bater um escanteio ou chutar onde deseja. O que não é meu caso, porque tem vez que eu só chuto pra qualquer lugar (Sil - 13 anos)

Quando Virginia afirma “não ser a melhor do time, mas também não a pior”, ela tenta escapar de uma ideia estereotipada de que meninas não sabem jogar futebol, embora também não se reconheça no lugar de uma jogadora habilidosa. Mais sintomático desse dilema é que quando ela fala sobre as características de uma pessoa habilidosa, ela utiliza o termo “jogador”, indicando para um modelo de habilidades e maestrias no futebol ligado à prática masculina. Ao mesmo tempo, Sil, quando questionada sobre ser uma boa jogadora, aponta para várias características esperadas para tal, porém, ao final afirma não possuir nenhuma delas. Isso demonstra um alto nível de cobrança, assumido principalmente pelas meninas mais velhas. Esse

alto nível de cobrança e expectativas dentro dos campos pode contribuir para que se edifiquem, mais ainda, sentimentos de insegurança durante o jogo.

Eu sempre me cobrei muito, tipo se eu erro logo fico nervosa ou brava comigo e tipo acontece quase todo treino pra falar verdade. [E como é isso pra você?] Acho que as vezes quando eu fico com um pouco de raiva me dá ainda mais gana, tipo eu tenho que fazer isso, eu tenho que conseguir, mas as vezes principalmente, eu fico meio triste, tem vezes que eu até choro quando chego em casa, porque eu fico nervosa (Virginia – 13 anos).

Sil, Virginia e várias outras garotas, ao participarem de jogos e de treinamentos de futebol, tentam escapar e driblar os estereótipos socialmente reproduzidos sobre as meninas no futebol, o que de certa forma as tornaria autorizadas a participarem do jogo. Por outro lado, assumir essa postura transgressora pode gerar insegurança durante a prática, pode fazer com que elas se sintam numa zona de fronteira, um não lugar. Ao mesmo tempo em que não se reconhecem nas representações sociais estereotipadas das meninas no futebol (como não habilidosas), também não ousam se afirmar no outro extremo, de que fazem parte do conjunto de “bons jogadores”. Isso torna seu espaço de reconhecimento no futebol ambíguo, uma vez que elas precisam lutar contra essas construções, desfazer gênero e viver nesse interstício de não identificação para ocuparem esses lugares.

Durante as entrevistas, foi perceptível também a dificuldade dessas meninas em descrever o que foi aprendido durante os treinos. Todavia, nos momentos em que treinavam, jogavam e brincavam de futebol, deixavam visíveis, principalmente com o passar dos dias, um leque de aprendizados os quais elas iam acumulando. Esses saberes foram se marcando em seus corpos, de modo que elas tampouco conseguiam descrever verbalmente. Charlot (2000) chamou esse aspecto de saber domínio, o qual possui uma relação mais tácita com o aprender e está relacionado com o domínio de certo objeto ou atividade, como por exemplo, utilizar a bola ou aprender jogar futebol.

A participação dos familiares durante os treinos apareceu nessa pesquisa também como um fator de influência no aprendizado das meninas. Isso está relacionada, segundo Charlot (2013) descreveu, à participação da família como incentivadores frente às demandas escolares – substituídas, no nosso caso, por demandas futebolísticas. Esses familiares poderiam cumprir papel fundamental por fomentar sentimentos ligados à mobilização. A escolinha Galileu restringia em apenas uma vez ao mês a participação de pais nos treinos. Os gestores da escolinha reconheciam a distorção no ambiente de treino provocada pelos pais e por isso propuseram essa dinâmica. Nesses dias, com a participação desses outros personagens, a dinâmica da escolinha

ganhava uma estrutura diferente. Era possível ver os bancos cheios de gente e algumas pessoas nos alambrados, torcendo e tentando por vezes orientar as jogadoras.

[Seus familiares assistem aos seus treinos?] Sim. [E normalmente quem vai?] Normalmente os dois. Mas tem vezes que vem só a minha mãe, às vezes meu pai. [E como você se sente?] Normal. Eles torcem e gritam, tem uns pais que torcem e gritam mais outros menos (Rapinoe - 12 anos).

[E você gosta quando os pais vão?] Olha eu gosto porque quando tem dia dos pais, porque eu faço muitos gols e as filhas de outras pessoas tocam pra mim e eu toco pra elas aí os outros pais também gostam e ficam orgulhosos, e eu também gosto dos elogios que eles fazem (Chuteira Vermelha - 9 anos).

Durante as entrevistas, quando questionadas sobre esses momentos, as respostas indicaram alguns caminhos. Para algumas das entrevistadas, a presença de familiares, mães e pais causavam certo desconforto, fazendo com que elas se sentissem nervosas, pressionadas e menos atentas durante os treinos. Esse sentimento pode ser fruto de idealizações tanto dos pais em relação às meninas, como a expectativas delas sobre seus desempenhos no jogo diante de outras pessoas, principalmente dos familiares. Para outras meninas, a presença dos familiares fazia com que elas se esforçassem mais no jogo, no intuito de impressioná-los. Essas afirmavam que corriam mais, chutavam mais a gol e se sentiam estimuladas pelos gritos de incentivo; enquanto apenas uma delas afirmou não sentir incômodo nenhum em jogar diante dos “torcedores”.

Olha eu fico bem assustada quando tem pai lá, eu fico falando "eu tenho que fazer um gol hoje", mas toda vez que eu faço isso eu não faço. Ai quando eu nem lembro eu faço gol. [E você prefere quando tem dia dos pais ou quando não tem?] Olha eu gosto dos dois, porque quando tem dia dos pais, como eu jogo com outras meninas quando eu faço gol os pais ficam orgulhosos, e sempre ficam falando que eu sou boa, né, e eu também gosto dos elogios que eles fazem, mas nos dias que não tem pais eu fico menos nervosa (Chuteira Vermelha - 9 anos).

Ahhh eu fico um pouco nervosa, bom talvez envergonhada não sei, mas também fico feliz, tipo eles estão lá dando apoio né. [E seu rendimento como fica?] Acho que de vez em quando fica melhor, mas de vez em quando fica pior porque às vezes eu fico meio nervosa, porque eu sou um pouco tímida então, não só pelos meus pais, mas às vezes pelos pais das outras pessoas eu acabo ficando um pouco nervosa (Virignia - 13 anos).

Eles torcem gritam de vez em quando, tem uns pais que torcem e que gritam mais. [E você acha que atrapalha ou não? Não, não faz diferença (Rapinoe - 12 anos).

As relações familiares aparecem para nós como uma rede complexa de interligações que, ora corroboram para a participação das meninas no futebol e ora as afastam ou as intimidam dentro desses espaços. Isso porque a participação dos familiares age não somente de uma forma

positiva sobre o fazer de alunas e alunos. Em determinados momentos, essas relações se baseiam também em cobranças, controles e exigências; padrões esses construídos pelos familiares de acordo com suas próprias experiências e que, quando transferidas para as crianças, podem acarretar possíveis renúncias.

Um dos pais repreende a filha porque ela estava conversando durante o jogo. Ele também grita do lado de fora do campo as jogadas que ela precisa fazer. Tem hora que ela não sabe se joga ou se tenta fazer o que o pai pede (Diário de campo, 26 fev. 2019).

Essa postura dos familiares pode agir negativamente no saber fazer das meninas, mas pode também ter outro sentido, levando em conta os distintos pontos de referência assumido por alunas/os frente às atividades. (CHARLOT, 2013).

Alguns pais e a direção da escolinha também salientavam a importância de proporcionar às meninas uma prática isolada de competições e de relações, por exemplo, com os meninos. Este ponto nos pareceu um tanto quanto ambíguo. Pois ao mesmo tempo em que esse discurso parecia presar pela segurança das meninas, também funcionava como uma ferramenta para que estas, ainda que estivessem participando de jogos de futebol, continuassem fora da participação amplos, seguindo uma lógica de ocupação somente dos espaços privados. Esse pensamento pode ser resultado de uma construção histórica marcada pela destinação das mulheres e meninas apenas aos espaços privados (principalmente da casa e do lar), em uma tentativa de preservar um modelo de feminilidade normatizado vinculado ao ambiente doméstico e que pode ser ameaçado caso elas transgridem e ocupem também os espaços públicos. Segundo Goellner (2005), esse discurso e forma de pensar produzem até hoje espaços de interdições e impedimento, os quais minimizando de diversas formas a presença das mulheres no universo esportivo.

## **6.2 O jogar fora da escolinha: A utilização dos saberes adquiridos**

Os relatos construídos pelas meninas sobre os jogos e brincadeiras de futebol realizados fora dos momentos de treino abarcaram experiências distintas das vivenciadas por elas dentro daqueles espaços: jogar com meninos, brigar por espaços de jogo, aprender novos jogos, lidar com casos de preconceito e até mesmo disputar campeonatos. Esses espaços foram então responsáveis por materializar e, ao mesmo tempo, nos ajudaram a compreender os processos epistêmicos relacionados ao saber jogar. Ou seja, a partir de suas falas, foi possível perceber

como elas utilizavam dos saberes construídos acerca do jogo fora dos espaços da escolinha. Charlot (2000), quando denomina os diferentes tipos de saberes em saberes objetos, domínios e relacionais, reafirma que o aprender e o ensinar englobam distintas relações que se dão a partir de vivências corporalizadas, que se constituem também em uma comunicação com o mundo em termos de escrita, linguagens e gestos. Desta maneira, não somente as experiências marcadas no corpo são capazes de estabelecer relações com o que se aprendeu, mas, os recursos construídos através das linguagens e no âmbito das relações também são conjuntamente responsáveis.

Dessa forma, a possibilidade de se aventurarem em lugares distintos para a prática do futebol se configurou ao mesmo tempo em matéria-prima e resultado de um processo de aprendizagem. Ao mesmo passo, a aquisição de saberes dentro da escolinha garantiu a elas certa autonomia, possibilitando e as mobilizando a jogar em outros espaços. Esses locais se conformavam em novos lócus de aprendizagens dotados de desafios e dificuldades, mas ainda assim cheios de saberes, os quais elas tomavam posse, incorporavam, desenvolviam e retornavam com eles para dentro das quadras e campos da escolinha.

Assim, ensinar meninas a jogar futebol, ainda que estivesse ligado intimamente às questões técnico-táticas e de jogo, promoveu também uma ampliação dos espaços para a prática, ao constituir e edificar sentimentos de segurança e de autonomia. Isso permitiu a elas desfrutarem das distintas facetas da modalidade esportiva em questão, além de incentivá-las a modificarem e transformarem estas práticas em algo prazeroso de acordo com suas demandas.

Na geografia das escolas, a ocupação dos espaços esportivos não é vista como algo tão tranquilo. A participação nestes locais não é algo voluntário e simples, mas envolve normas rígidas de posturas e comportamentos. Essas normas estão ligadas, via de regra, a uma masculinidade viril e agressiva. Estas regras dizem sobre quem é aceito ou não nesses espaços, fazendo com que nem todas/os sejam capazes de participar efetivamente nessas estruturas. Dessa forma, participar de jogos de futebol, fora da escolinha Galileu, envolvia negociar frente a essas normas geradoras de desigualdades de gênero.

Normalmente os meninos ficam tocando a bola entre si, quase não passam para as meninas, porque acham que jogam melhor. [E já aconteceu isso com você?] Na outra escolinha eles quase não passavam a bola para mim, porque eu era mais quieta porque eu não conhecia ninguém, e eles também não me conheciam, aí eles tocavam entre si a bola praticamente (Rapinoe - 12 anos)

[E como você se sentiu em estar em uma equipe só de meninas? Você falou que já jogou em outros lugares com meninos, me conta qual foi a diferença.] Eu acho que foi mais equilibrado, e aí eu tinha mais chance de jogar, porque na outra escolinha eu

só consegui jogar quando alguém tocava para mim. [Você conseguia jogar e fazia os treinos normais] Eu ficava meio parada, eu não conseguia pegar a bola, porque eles eram melhores, aí eu só jogava quando eles passavam a bola. [E eles tocavam para você?] Só tocavam quando o treinador mandava. [E o que você achava disso?] Eu achava chato porque eu estava lá para jogar e eu não conseguia jogar. [Você saiu de lá para ir para a Galileu ou você saiu porque você não estava mais gostando?] Eu saí porque não estava gostando. (Marta - 13 anos)

Esses relatos demonstram como a participação apenas como figurantes no jogo não permitia a elas desfrutarem nem fruírem dentro da partida, impossibilitando-as de demonstrarem seus traquejos e habilidades com o futebol. De acordo com Jacó e Altmann (2017), a participação de alunas/os apenas como “figurantes” extingue a possibilidade de aprendizado, assim como ser invisibilizada/o nesses espaços diminui o prazer pela prática, tornando-a menos divertida. Tão importante quanto a diversão é, pois o prazer em jogar, estes são elemento fundamental para a adesão em modalidades esportivas. Outras meninas relataram também que ao participarem de jogos similares aos citados acima não recebiam a bola dos meninos por serem tratadas como inferiores por eles.

Bom, o que eu já tinha dito antes, que eles acham que a gente é frágil, apesar de algumas serem, e aí eles não jogam sério às vezes, e muitas vezes eles não passam porque acham que somos ruins. Éramos piores que eles com certeza naquela época, mas tipo não quer dizer que não fosse legal jogar com a gente [E como é a relação agora com as meninas do Galileu? Apesar de ter algumas rivalidades, como bastante unidas na maioria das vezes. (Virginia - 13 anos)

Sil, afirmou ainda que muitas vezes jogava no gol, quando participava em espaços com meninos. Durante as aulas na escolinha Galileu, as meninas eram estimuladas a vivenciarem todas as posições em campo, inclusive no gol.

Os meninos da minha turma achavam que eu jogava muito bem, por algum motivo, aí eles me deixavam jogar no gol, só que aí aqueles eles chutavam bicuda, mas eu não tinha medo (Sil - 13 anos).

Todavia olhando para fora deste contexto, problematizamos a ocupação dessa posição por meninas. Pois defender no gol, em muitos casos, pode significar jogar em um lugar de menor importância ou de menor desejo, devido à baixa atividade ou destaque exercidos neste posto, se configurando em um espaço de pouca participação. Emmanuel Mayeza (2017) corrobora com essa afirmação, quando demonstra em seus estudos que meninos preferem não jogar nessa posição, pois, se veem como alguém à margem do jogo, relegando assim aos menos habilidosos, na maioria das vezes meninas, esses postos.

Por outro lado, algumas meninas, entre elas as mais experientes e já iniciadas no futebol, relataram que tinham momentos de participação efetiva em espaços de futebol fora das quadras da escolinha Galileu, nos quais jogavam também na presença de meninos.

Então no ano passado, no sexto ano antes de misturarem as turmas, a gente jogava, porque agora tem um monte de menino desconhecido que também não deixam as meninas jogarem. Os meninos da minha turma deixavam a Marta, a Cristiane e eu jogar todas as vezes. Todos os dias que a gente quisesse a gente podia. (Sil - 13 anos)

Além disso, nos momentos em que não estavam treinando, mas ainda sim ocupavam os espaços da escolinha com jogos de futebol, essas meninas fruía a partir dos saberes que lhes eram apresentados. Quando estavam em posse de uma bola, nos momentos livres de treino, elas protagonizavam diversos tipos de jogos e brincadeiras que, ainda que não tivessem sido apresentados pelos professores em aula, de certa forma relacionavam diretamente os saberes envolvidos nestes momentos. Na presença de suas amigas e às vezes até de outros meninos, elas brincavam de 1x1, de bobinho, competiam para ver quem fazia o maior número de embaixadinha, ou treinavam chutes ao gol.

Agora a gente está jogando muito altinha, jogo com o pessoal do 8º e com meus amigos, e com uma amiga minha. E alguém leva bola de altinha ou vocês pegam da escola de futebol. A gente usa a de vôlei que é mais leve. [E tem mais meninas que jogam altinha com você?] Às vezes. Normalmente fica só eu e uma amiga. (Rapinoe - 12 anos)

Faz-se necessário demarcar a importância da participação de pelo menos uma ou duas jogadoras durante essas atividades, pois o fato de ocuparem aqueles espaços, mobilizava também outras garotas a fazerem o mesmo, construindo assim um ambiente de representatividade. Destaca-se então a importância da oferta de uma educação esportiva que permita com que elas extravasem o jogo para fora do ambiente sistematizado do futebol, capacitando-as a agirem autonomamente em busca dos seus interesses na escola, nas aulas de Educação Física, com seus irmãos/as, primos/as etc. Torná-las protagonistas durante as atividades, fazer com que elas se desafiam a aprender e queiram participar desses espaços é fundamental para abrir um leque de oportunidades para as outras meninas, talvez invisibilizadas, dentro da prática do futebol (SÔ; MARTINS; BETTI, 2018).

Essa mobilização proporcionada pelo alto número de meninas participantes na escolinha Galileu se refletiu também em outros espaços da escola, os quais as meninas passaram a ocupar. Durante as observações, alguns professores relataram que após o início das aulas de futebol, o número de meninas que participavam dos jogos no recreio e nas aulas de educação física

aumentou gradativamente. Esses espaços, segundo as meninas entrevistadas, eram divididos, tendo horários e locais distintos reservados para meninas e meninos. Com uma maior participação delas, houve uma reconfiguração dessas divisões, nas quais meninas passaram também a ocupar as quadras ao mesmo tempo em que os meninos e vice versa. Embora o sistema binário e heteronormativo de gênero não fosse rompido, uma vez que a segregação continuava a organizar o espaço, é inegável essa conquista como democratização do acesso à prática.

Essa nova configuração era também conflituosa, pois nem sempre meninas e meninos aceitavam compartilhar de seus direitos de quadra. Os relatos sobre esses embates deixavam evidentes situações em que meninos se utilizavam de seus lugares de poder para obter benefícios. Esses conflitos não se davam a partir de um único lado revelando abusos e transgressões de poder (MAYEZA, 2017).

[E vocês jogam na escola, no intervalo e na educação física?] Bom, agora tem poucas meninas que têm jogado no recreio, mas de vez em quando a gente se reúne e vai jogar, na educação física a gente também gosta. [E é sempre as meninas da escolinha que jogam nesses momentos ou tem outras meninas que jogam também?] Bom a maioria que treina, mas tem uma ou outra que joga também, mas não treina. (Virginia - 13 anos)

No intervalo eu jogo, e na educação física também. [E como é no intervalo por exemplo?] Tem poucas meninas na minha sala, não tem tanta menina em comparação aos meninos, dá para jogar, só que não dá para jogar tanto, mas a gente joga. [Mas aí joga só as meninas?] Aham. [E é separado as aulas?] Não é junto, mas tem as quadras, tem organização para ver de quem vai ser as quadras. Aí as vezes a gente jogava com os meninos, ano passado mais, mas esse ano não tanto. Como entrou mais menino e tem muita gente jogando na quadra deles, a gente também não joga com mais com eles e nem eles com a gente (Rapinoe - 12 anos)

Na escola eu costumava jogar no ano retrasado, mas eu perdi o costume porque os meninos atrapalham e a gente perde muito tempo para pegar a bola. Mas parei de jogar na quadra da escola. [E quando você jogava na escola você jogava com as meninas da sua turma?] Sim, aí elas começaram a parar de jogar também. [E era separado a educação física de vocês?] Era, desde o sexto ano, aí meninas ficavam com uma atividade e meninos com outra. No recreio tinha a quadra dividida com horário para as turmas. Era tudo separado, só que ninguém respeitava (Marta - 13 anos).

O trecho acima, assinala para os conflitos enfrentados por meninas para garantirem e ocuparem os espaços que os meninos de certa forma acreditam ter por direito. Segundo Messner (2000) Quando meninas e meninos são colocados em contextos separados, como é o caso da escolinha Galileu, conforma-se um cenário onde os conflitos relacionados às questões de gênero dificilmente são vistos e parecem praticamente não existir. Todavia, fora desses lugares, onde meninas e meninos coabitam os espaços, esses conflitos reaparecem, demonstrando que na

verdade nunca deixaram de existir. Os saberes adquiridos por elas dentro da escolinha ultrapassavam seus muros e ganhavam outros lugares.

Em outro momento das entrevistadas, as meninas relataram que participavam em jogos e brincadeiras de futebol com seus familiares e amigos/as nos mais variados lugares: parques, praia, quadras de condomínio, festas, entre outros, demonstrando um incremento da participação delas no futebol.

As vezes quando vou no parque da pedra da cebola eu jogo. [Você joga sozinha ou com mais alguém?] Nas férias a Eduarda estava indo muito para lá e eu estava indo com ela, com a prima dela e o irmão. [Eduarda é da sua turma? Não, ela é da manhã, mas joga na escolinha (Rapinoe - 12 anos).

[E quando tem festa ou algum lugar que tenha campo você costuma jogar?] Nas festas sim. [E você joga com meninos ou tem bastante meninas que jogam?] Jogamos tudo misturado, quem está lá joga. Normalmente só tem uma quadra ou campo e bola aí só joga quem tiver lá. [Tem meninas da escolinha que são que frequentam as mesmas festas e acabam jogando também? Sim porque a maioria das festas que eu vou são das pessoas da minha turma, e as pessoas que jogam na escolinha também são (Marta - 13 anos)

No meu condomínio tem uma rua em cima e outra em baixo. Aí tem a turma da rua de baixo e turma da rua de cima. Aí a turma da rua de baixo eram todos amigos, aí a gente joga rua de cima contra rua de baixo. (Virginia - 13 anos)

A gente vai as vezes no parque pedra da cebola, mas a gente não joga no campo, a gente joga lá naquela parte de grama. [E aí você joga com quem?] Com meu pai e com a minha irmã, e as vezes minha mãe tenta entrar, mas ela não é tão boa. [E já aconteceu alguma vez de vocês se juntarem - as meninas da escolinha - pra jogar?] Hannnn teve alguns aniversários que foram todas as meninas que aí quando tem lugar pra jogar, tipo um prédio, aí a gente joga (Sil - 13 anos)

Ainda sobre a participação em espaços públicos, as meninas descreveram durante as entrevistas os momentos em que participaram de um torneio ofertado pela escolinha Galileu.

Achei legal jogar com elas, foi bem diferente, porque eu não estou acostumada a jogar com gente diferente, eu estou acostumada a jogar com as mesmas meninas. [E vocês ganharam?] Na minha categoria a gente ficou em primeiro e no sub 15 em segundo. A meninas do sub 15 acho que tinham treinos mais regulares ou alguma coisa assim. Elas jogavam melhor. (Marta - 13 anos)

Foi diferente, porque foi mais difícil, porque elas treinam mais acho, a mais tempo que a gente, aí foi mais difícil, e elas eram mais velhas também, aí tinham mais força e usavam muito a força. [E você acha que importante ter esses eventos ou você prefere jogar dentro da escolinha.] Ahh achei mais legal contra elas, porque tipo você consegue se desenvolver mais, porque às vezes contra escolinha você joga, tipo, com as mesmas meninas e elas podem ser muito fracas, e aí às vezes elas não fazem nada e a bola sai o tempo inteiro e a gente não consegue jogar. (Rapinoe - 12 anos)

[E como foi jogar em um campo diferente?] A única diferença era que não tinha marcação área, e aí eu ficava muito perdida, e também porque lá era um pouco diferente e um pouco maior também. (Sil - 13 anos)

Esses relatos nos fizeram refletir sobre a importância de se construir experiências positivas em torno do futebol. Tais experiências permitiram a produção e circulação de afetos, sentimentos de significação e de valoração positivos, fazendo com que a prática dessa modalidade esportiva se estendesse para outros espaços. Kinsman e colaboradores (2015) afirmam que a utilização de espaços públicos como ruas, quadras, parques e praias são o destino para a prática esportiva de muitos meninos e homens, enquanto meninas e mulheres aparecem como minoria na ocupação desses espaços para as mesmas finalidades. A falta de projetos destinados a elas aparece também como fator de distanciamento, assim como a falta de representatividade. Em decorrência disso, despertar nas meninas o desejo de ocupar esses espaços pode ser um primeiro passo para possibilitar uma maior participação de meninas e a própria reivindicação de contextos adequados e seguros para a prática delas. São questões fundamentais para incrementar a participação de meninas e mulheres no esporte em um âmbito mais geral.

Assim, os espaços da escolinha, assim como os outros espaços ocupados por elas para a prática do futebol, eram marcados por linhas de desigualdades, que ora se mostravam sensíveis e quase invisíveis aos olhos e ora são gritantes. Essas linhas constroem uma ideia de distinção nas formas de pensar, expressar e agir, as quais alcançam e refletem diretamente nas práticas esportivas de meninas, especialmente quando falamos do futebol. Para elas são destinados sempre lugares de passividade, inabilidade, fragilidade e etc., sendo essas características definidoras, muitas vezes, de suas ações (e causadoras de estranheza quando destoam), contrastando diretamente com ações ditas masculinas, tão presentes no futebol, como força, agressividade e competitividade (VIGARELLO, 2006; SILVEIRA; VAZ, 2013). Essas barreiras dicotômicas fabricam um discurso sobre os espaços destinados para meninas e meninos, os quais são rotineiramente reiterados por elas/es em suas vivências esportivas, ao mesmo tempo em que também são tensionadas e transgredidas, possibilitando o surgimento de novos espaços e tensionamento das antigas fronteiras (MAYEZA, 2017).

## **7. APITO FINAL: “RECABEZANDO” AS BONECAS E PONDERANDO AS INCONCLUSÕES DO FUTEBOL JOGADO POR ELAS.**

O primeiro ponto e talvez o mais importante que constatamos nesta pesquisa é a existência, não somente de um futebol, mas sim de vários futebóis, como alguns autores já apontaram anteriormente. O jogar futebol, assim como qualquer outra atividade, é atravessado pelas experiências de quem o joga, tornando-o passível de modificações e adequações, o que possibilita a existência de distintas formas de praticá-lo, de acordo com as mais variadas demandas. Essas modificações e adaptações podem configurar uma prática esportiva mais interessante, repleta de saberes, mas também divertida e mais inclusiva e aberta à diversidade. Por outro lado, a prática dos esportes foi, por muito tempo, ancorada na tentativa de encaixar corpos distintos em um mesmo padrão, o que corroborou para um cenário de exclusão e de desigualdades. Isso contribuiu para certo afastamento das modalidades esportivas dos ambientes escolares e acadêmicos, dificultando ainda mais o surgimento de reflexões que propusessem uma prática mais abrangente dos esportes.

O futebol feito pelas meninas participantes dessa pesquisa, ainda que trouxesse diversos símbolos e atravessamentos desse modelo de esporte, proporcionou a elas uma fruição diferenciada dentro dessa modalidade esportiva, a qual foi possível de ser vivenciada juntamente com movimentos de dança, rodopios e brincadeiras, diferente daquelas feitas com bola. Esse espaço proporcionou uma vivência do futebol imbuída de saberes, juntamente com os distintos sentidos que elas atribuíam a essa prática, o que possibilitou a construção de experiências singulares dentro do jogo. Esses saberes, ora eram possíveis de serem descritos oralmente por elas, ora apareciam nas suas corporalidades, nos momentos em que se permitiam jogar livremente e utilizavam-se do que haviam aprendido.

Os momentos de jogo – coletivo – se mostraram simbólicos e significativos, sendo considerados como a parte mais legal do treino, apontando assim para importância da utilização do jogo para o ensino das modalidades esportivas sobretudo o futebol. Era nos momentos de imprevisibilidade do jogo que de fato elas mobilizavam os saberes adquiridos, permitindo também que elas os ampliassem de acordo com o número de partidas que disputavam e das demandas requeridas para tal. Nos momentos em que eram estimuladas a descrever as situações de treinos, o que aprendiam ou suas dificuldades, as meninas discursavam quase sempre sobre os momentos em que a bola de fato rolava, ou seja, sobre o jogo.

A relação com os familiares apareceu como peça essencial para a construção de saberes

sobre o futebol, assim como o apoio familiar também se mostrou importante para a mobilização delas para o jogo, sobretudo nas idades iniciais. A relação com os meninos, ainda que externa a participação delas na escolinha, seguiu os mesmos padrões descritos em diversos outros estudos sobre essa temática, de dificuldade para uma participação igualitária, falta de oportunidade no jogo, casos de preconceito e violências (serem taxadas de inferiores, fracas, sensíveis), etc. Isso demonstra que, ainda que amplamente estudada e problematizada, a desigualdade de gênero no esporte persiste como uma problemática em aberto e que segue disseminando conflitos dentro da prática do futebol.

Assim, a dificuldade em relacionar meninas e meninos em jogos de futebol está estritamente ligada às questões culturais, que não somente proibiram meninas de jogarem, mas que também construíram um imaginário de impossibilidades para a prática delas nos esportes. Todos esses impedimentos se mostraram tão impregnados em seus corpos e reificados através dos discursos. Dessa forma, ainda que as meninas participantes dessa pesquisa gostassem e quisessem jogar e que, na maioria das vezes, jogassem muito bem, elas seguiam, por meio de suas falas, subjugando suas práticas às dos meninos, assim como, por vezes, também se limitavam às ações secundárias dentro dos jogos compartilhados. Por outro lado, quando jogavam, as meninas deixavam clara a existência da força, resistência, velocidade, empenho, agilidade, entre outras qualidades, mostrando que de forma alguma, as diferenças em campo tinham a ver com questões ligadas à biologia dos corpos.

Esse trabalho por fim, posiciona as ambiguidades e contrapontos que precisam ser relevados na discussão entre a existência de espaços mistos e segregados para a prática de futebol. Evidentemente, as ambiguidades não são derivadas de questões biológicas ou de estereótipos. Nosso campo mostrou que essa questão não pode ser tratada dicotomicamente, de forma a existir apenas um jeito certo de lidar com essa situação. Por considerar legítima uma gama de possibilidades que buscam estremecer os pilares que ainda sustentam as diferenças de participação entre meninos e meninas no esporte. Dessa forma, em vez de nos debruçarmos sobre a escolha de um dos lados corretos, propomos um olhar responsável para as singularidades e demandas dos espaços e das pessoas envolvidas no processo de aprender e de se mobilizar para aprender o futebol. Isso justifica também nossa escolha e propósito de ter trabalhado com contexto de ensino-aprendizagem-treinamento apenas com meninas, pois de certa forma, este espaço de pesquisa nos permitiu narrar experiências ricas e nascentes acerca da modalidade esportiva em questão. Acreditamos também que a partir do estudo desse campo, foi possível desbancar discursos os quais colocam meninas em um lugar de inabilidade e de

passividade, julgando-as como menos participativas e desmotivadas para as atividades físicas.

Por outro lado, acreditamos também na possibilidade de vivências ímpares e significativas para meninas em contextos mistos, afinal sabemos da importância dos campos e quadras compartilhados entre meninas e meninos, para a formação de mulheres que hoje jogam futebol. Compartilhar espaços mistos tem um papel de desfazer os preconceitos e mitos sobre a “inabilidade” e “fragilidade” feminina, como também contribuir para uma educação menos sexista por parte dos meninos que partilham esse espaço. Olhar para a prática de meninas em contextos mistos, buscando compreender os sentidos e significados construídos por elas nesses espaços, se configura em uma lacuna deixada por nós, visto que uma leitura, a partir das experiências delas nesses lugares, possibilitaria ver mais do que somente as diferenças existente entre elas e os meninos. Assim, nossos indicativos, realçam a importância da existência de espaços que, sobretudo, compreendam e permitam novos vínculos e possibilidades de expressões plurais acerca do futebol, sendo estes fatores relevantes para uma inserção mais igualitária e significativa para as/os alunas/os. Além disso, também destacamos que esses apontamentos e considerações são circunscritos à comunidade etnografada. Ou seja, nossas interpretações são relacionadas a uma escola privada, de classe média alta, localizada num bairro universitário, na qual uma das gestoras era mãe de meninas que jogavam futebol.

Portanto, encerro essa pesquisa de após quase três anos de convivência e aprendizado com as meninas, que recriavam a cada dia o que eu sabia sobre os futebóis. Esse tempo, quando olhado de forma cronológica, parece longo, porém frente a um espaço tão cheio de transformações e movimentações, encerrar agora me parece talvez até mesmo prematuro. De fato, não pelo tempo em si, mas por considerar este tema ainda como inacabado. Inacabado não por ter faltado análises ou interpretações, mas porque de certa forma, o futebol de meninas segue se movimentando, assim como o sentimento sobre o futebol também segue se movendo dentro de mim. Inacabado porque as desigualdades e as lutas a serem travadas ainda são muitas. Dessa forma, encerro essa pesquisa, dizendo que ela não termina aqui, e deixando as páginas seguintes, para serem escritas por mim e por outras e outros que seguirão esses mesmos caminhos. Essas páginas ficarão em branco a espera de preenchimento, porque de fato esse não é o fim dessa discussão.

Não é o fim porque além de estarmos vivendo dias ímpares para o futebol de mulheres, apesar de vermos grandes profissionais no comando de equipes e seleções femininas, apesar de vermos nomes de mulheres em cargos importantes dentro do futebol de mulheres nacional e regionalmente, apesar de vermos os campeonatos, ainda que a mídia tenha olhado para esses

jogos, ainda que os clubes tenham sido obrigados a perceberem a existência dessa modalidade esportiva, o futebol continua sendo um lugar que dita regras que muitas vezes gritam na nossa cara que não somos bem vindas.

Essas páginas ficarão em branco porque ainda existem muitas pessoas que acreditam que futebol não é para meninas, porque ainda existem muitas pessoas que acreditam que mulheres não são capazes, que são fracas, frágeis e passivas, porque para muitos, mulheres nunca alcançarão patamares masculinos. Essas páginas ficarão em branco porque o futebol ainda desrespeita mulheres e porque a violência contra nós mulheres ainda é banalizada.

Enquanto essas posturas existirem, essa pesquisa não terá terminado. E para quem acha que nós mulheres nunca alcançaremos os patamares masculinos, ousa dizer que a meta não é essa, porque de fato não precisamos copiar algo que vai mal, algo que é arcaico, algo que causa violência, que exclui e que maltrata.

Essa pesquisa busca, por fim, mostrar que os espaços esportivos podem ser transformados, que as bonecas podem ser descabezadas, podem ser ressignificadas para participar do jogo e que a cor rosa também pode existir dentro dele. Estes ambientes não serão perfeitos, nem os melhores, nem os mais comuns, mas precisam começar a existir.

**REFERÊNCIAS**

- ALTMANN, H. *Marias (e) homens na Educação Física. Mestrado*. USP, São Paulo, 1998.
- ANDRÉ, M. A abordagem qualitativa de pesquisa. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP, 1995.
- BETTI, M. et al. Os saberes da Educação Física na perspectiva de alunos do Ensino Fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 1, n. 1, p. 155–165, 2015.
- BETTI, M.; USHINOHAMA, T. Z. Os saberes da Educação Física nas perspectivas dos alunos: panorama da literatura e uma proposta de investigação a partir da ‘teoria da relação com o saber’. **Revista Pulsar, Jundiaí**, v. 6, n. 4, p. 1–18, 2014.
- BEZERRA, M. F.; LUNA, C. Uma análise sobre as mulheres em consumir futebol. **Caderno Profissional de Marketing - UNIMEP**, v. 5, n. 3, p. 61–74, 1 dez. 2017.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v. 2, n. 1, p. 68–80, 2005.
- BUTLER, J. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. **Cadernos de leituras**, 1988.
- BUTLER, J. Gender regulations. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 249–274, jun. 2014.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade**. [s.l.] Editora José Olympio, 2018.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. [s.l.] Papyrus Editora, 1988.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: Elementos para uma Teoria. **Ensaio**, v. 4, 2000.
- CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 0, n. 97, p. 47–63, 19 jul. 2013.
- DAOLIO, J. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos-modelo pendular a partir das idéias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 10, n. 4, p. 99–104, 2008.
- DE SOUZA, A. C. F.; MARTINS, M. Z. O paradoxo da profissionalização do futsal feminino no Brasil: entre o esporte e outra carreira. **Pensar a Prática**, v. 21, n. 1, 2018.
- DORNELLES, P. G. Marcas de gênero na Educação Física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, n. 37, p. 12–29, 2011.
- DORNELLES, P. G.; FRAGA, A. B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em**

**Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141–156, 2009.

DOWLING, C. **O Mito Da Fragilidade**. 00 Edição ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ELLIOTT, S.; BEVAN, N.; LITCHFIELD, C. Parents, girls' and Australian football: a constructivist grounded theory for attracting and retaining participation. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 12, n. 3, p. 392–413, 26 maio 2020.

FIFA. (2014). Women's Football Survey 2014. <https://resources.fifa.com/image/upload/fifa-women-s-football-survey-2522649.pdf?cloudid=emtgxvp0ibnebltvi3b>.

FOUCAULT, M. História da sexualidade I: a vontade de saber. In: **História da sexualidade I: a vontade de saber**. [s.l: s.n.]. p. 152–152.,1984.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. In: **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. [s.l: s.n.]. p. 291–291., 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de janeiro: LTC, 2008.

GOELLNER, S. V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 2, p. 143–151, 1 jun. 2005.

JACO, J. F. **Educação Física escolar e gênero: diferentes maneiras de participar das aulas**. 2012. 120f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

JACO, J. F.; ALTMANN, H. Significados e Expectativas de Gênero: Olhares sobre a Participaçõnas Aulas de Educação Física. **Educação em Foco**, p. 155–181, 2017.

JEANES, R. et al. Gender Relations, Gender Equity, and Community Sports Spaces: **Journal of Sport and Social Issues**, 9 out. 2020.

KESSLER, Cláudia Samuel. Mais que barbies e ogras: uma etnografia do futebol de mulheres no Brasil e nos Estados Unidos. 2015. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 2015.

KINSMAN, J. et al. A model for promoting physical activity among rural South African adolescent girls. **Global Health Action**, v. 8, n. 1, p. 28790, 1 dez. 2015.

LAVOI, N. M.; DUTOVE, J. K. Barriers and supports for female coaches: An ecological model. **Sports Coaching Review**, v. 1, n. 1, p. 17–37, 2012a.

LAVOI, N. M.; DUTOVE, J. K. Barriers and supports for female coaches: an ecological model. **Sports Coaching Review**, v. 1, n. 1, p. 17–37, 1 maio 2012b.

LESSA, P. MULHERES, CORPO E ESPORTES EM UMA PERSPECTIVA FEMINISTA. **Motrivivência**, n. 24, p. 157–172, 1 jan. 2005.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. [s.l.] Petrópolis: vozes, 1997.

LOURO, G.; SILVA, T. T. DA. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo

Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

LOZANO J.R. En la cancha, el motor es el deseo. In: Feminismo para Jóvenas. **Buenos Aires**, 2018.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. **Motrivivência**, n. 39, p. 164–176, 5 dez. 2012.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11–29, jun. 2002.

MAGNANI, J. G. C. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, v. 15, n. 32, p. 129–156, dez. 2009.

MARTINS, M.Z; GONZALEZ, S.U.; SILVA, B.S. Um currículo para a equidade no futebol: estratégias para fomentar a participação esportiva de meninas e mulheres. No prelo.

MAYEZA, E. ‘Girls don’t play soccer’: children policing gender on the playground in a township primary school in South Africa. **Gender and Education**, v. 29, n. 4, p. 476–494, 7 jun. 2017.

MESSNER, M. A. Barbie girls versus sea monsters: Children constructing gender. **Gender & society**, v. 14, n. 6, p. 765–784, 2000.

MESSNER, M. A. **Out of play: critical essays on gender and sport**. Albany: State University of New York Press, 2007.

OLIVER, K. L.; HAMZEH, M. “The Boys Won’t Let Us Play”: Fifth-Grade Mestizas Challenge Physical Activity Discourse at School. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 81, n. 1, p. 38–51, mar. 2010.

OLIVER, K. L.; HAMZEH, M.; MCCAUGHTRY, N. Girly Girls Can Play Games / Las Niñas Pueden Jugar Tambien: Co-Creating a Curriculum of Possibilities with Fifth-Grade Girls. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 90–110, 1 jan. 2009.

PAES, R.; MONTAGNER, P.; FERREIRA, H. **Pedagogia do Esporte: Iniciação e Treinamento em Basquetebol**.

PISCITELLI, A. **Gênero: a história de um conceito**. In: ALMEIDA, H. B.; SZWAKO, J. E. (Org.). Diferenças, igualdade. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 118-146.

PNUD. **Relatório do programa das Nações Unidas para o desenvolvimento** “Movimento é vida”. Brasília, 2017.

PRECIADO, Paul B. Testo Junkie: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. **São Paulo: n-1 edições**, 2018.

SANTANA, W. C. DE. Futsal: metodologia da participação. **Londrina**, 1996.

SCAGLIA, A. J. et al. O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, v. 19, n. 4, p. 227–249, 2013.

SCHNEIDER, O.; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 11, n. 1, p. 23–46, 27 dez. 2007.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SILVEIRA, V. T.; VAZ, A. F. Doping e controle de feminilidade no esporte. **Cadernos Pagu**, n. 42, p. 447-475, 2014.

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 24, n. 2, p. 555–568, 24 jun. 2018.

SO, M. R.; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, v. 30, n. 56, p. 29–48, 29 nov. 2018.

UCHOGA, L. A.R. **Educação física escolar e relações de gênero: Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos**. 2012 Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 11, 1 dez. 2012.

VENÂNCIO, L. O que nós sabemos? **Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente.

VIANA, A.E.S. **As relações de gênero em uma escola de futebol: quando o jogo é possível**. 2012. Tese (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

VIGARELLO, G. **História da virilidade**. Rio de Janeiro, Ediouro Publicações, 2006

WENETZ, I.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 12, n. 1, p. 59–80, 28 dez. 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A



#### UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - RESPONSÁVEIS

Número do CAAE: 07540318.7.0000.5542

PROJETO: Um olhar sobre meninas em contextos de ensino-aprendizagem-treinamento do futsal/futebol

Sua filha está sendo convidada a participar como voluntária em um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa assegurar os direitos da sua filha como participante. Contém em seu texto todas as informações necessárias sobre a pesquisa que iremos desenvolver e será emitido em duas vias, uma deverá ficar com você e outra com a pesquisadora. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, poderá levar o mesmo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir sobre a participação no estudo. A colaboração de sua filha será muito importante para nós. Mas, se houver o desejo de desistir a qualquer momento, isto não causará nenhum prejuízo, nem a você, nem a ela.

#### Justificativa e objetivos

Este estudo é uma proposta de pesquisa de responsabilidade da aluna de mestrado em Educação Física Bruna Saurin Silva, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Mariana Zuaneti Martins, vinculada à Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa consiste na observação dos espaços de treinamento, na realização de entrevistas com as alunas e com os professores. Sua participação é de suma importância para os resultados do nosso trabalho. O tema central é a educação esportiva de meninas e tem como objetivo compreender como as alunas se relacionam com o saber dentro de um ambiente sistematizado para o ensino-aprendizagem-treinamento do futsal/futebol, pensando também em possibilidades e ambientes favoráveis para a educação esportiva.

#### Dos procedimentos da pesquisa

Sua filha irá participar de uma entrevista, na qual responderá a questões feitas pelo pesquisador sobre os contextos de ensino-aprendizagem-treinamento do futsal/futebol com meninas. Essa entrevista terá duração de aproximadamente meia hora e a gravação de áudio será feita através de equipamentos específicos. A entrevista será realizada em um local adequado, no próprio local de treinamento.

#### Riscos e desconfortos

Esta pesquisa poderá causar alguns desconfortos como constrangimentos advindos das perguntas realizadas durante as entrevistas e do grupo focal, já que elas tratarão particularmente do cotidiano de treinamento das alunas, e/ou fadiga devido ao tempo destinado às entrevistas.

Em relação à fadiga gerada pela entrevista, possibilitaremos intervalos para água e banheiros durante o período de participação. Em relação aos outros pontos você terá total liberdade para não permitir ou para desistir do consentimento da participação de sua filha no decorrer da pesquisa, por quaisquer motivos levantados sem nenhum prejuízo. Esclareço ainda que a identidade de sua filha (nome e imagem) não será divulgada sob quaisquer circunstâncias e todas as informações servirão exclusivamente para fins de pesquisa. Caso haja algum eventual dano decorrente da participação de sua filha na pesquisa, prevemos a garantia de indenização.

#### Benefícios

A elaboração dessa pesquisa não prevê benefícios diretos. Indiretamente, contudo, visa colaborar no entendimento da área da pedagogia do esporte, evidenciando um panorama mais fiel das possibilidades e das dificuldades de construir ambientes esportivos que consigam acolher e oportunizar aprendizagens significativas para meninas.

#### Ressarcimento

Pela participação nesta pesquisa, sua filha não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade.

#### Sigilo e privacidade

Você tem a garantia de que a identidade de sua filha será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, o nome dela e o seu não serão citados.

#### Armazenamento do material

As anotações referentes as observações e as gravações de áudio realizadas serão armazenadas durante 5 anos após a publicação da pesquisa.

#### Favor marcar a opção desejada

- Concordo em permitir a participação da minha filha no presente estudo, porém NÃO AUTORIZO o armazenamento de informações obtidas por meio da pesquisa.
- Concordo em permitir a participação da minha filha no presente estudo e AUTORIZO o armazenamento de informações obtidas por meio da pesquisa, sendo necessário meu consentimento a cada nova pesquisa, que deverá ser aprovada pelo CEP institucional e, se for o caso, pela CONEP.
- Concordo em permitir a participação da minha filha no presente estudo e AUTORIZO o armazenamento de informações obtidas por meio da pesquisa, dispensando meu consentimento a cada nova pesquisa, que deverá ser aprovada pelo CEP institucional e, se for o caso, pela CONEP.

Contato: Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (27) 99649-2112 ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - ES - CEP 29075-910.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970, Brasil. Telefone: (27) 3145-9820 / Email: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade que minha filha \_\_\_\_\_, seja voluntária deste estudo. Declaro que obtive todas as informações necessárias e que todas as minhas \_\_\_\_\_ dúvidas \_\_\_\_\_ foram \_\_\_\_\_ esclarecidas.

Por ser verdade,

\_\_\_\_\_  
(Assinatura responsável legal)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Responsabilidade do pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e ter impresso duas vias deste documento, sendo ambas assinadas e rubricadas em todas as páginas pela pesquisadora e pelos responsáveis. Também asseguro uma cópia deste documento ao participante/responsável legal. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante/ responsável legal.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do pesquisador)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**APÊNDICE B****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS****TERMO DE ASSENTIMENTO PARA PARTICIPANTE MENOR DE IDADE (TALE)**

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa sobre a educação esportiva de meninas que está sendo desenvolvida pela aluna de mestrado em Educação Física Bruna Saurin Silva, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Mariana Zuaneti Martins, vinculada à Universidade Federal do Espírito Santo. Como objetivo buscamos compreender como as alunas se relacionam com o saber dentro de um ambiente sistematizado para o ensino-aprendizagem-treinamento do futsal/futebol, pensando também em possibilidades e ambientes favoráveis para a educação esportiva. Indiretamente, contudo, visa colaborar no entendimento da área da pedagogia do esporte evidenciando um panorama mais fiel das possibilidades e das dificuldades de construir ambientes esportivos que consigam acolher e oportunizar aprendizagens significativas para meninas. Pela participação nesta pesquisa você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Você participará de uma entrevista, assim como outras alunas, com uma duração de aproximadamente 30 minutos. Pedimos sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação Física e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que esta pesquisa poderá causar alguns desconfortos como constrangimentos advindos das perguntas realizadas durante as entrevistas e do grupo focal, já que as mesmas tratarão particularmente do seu cotidiano de treinamento; e fadiga devido ao tempo destinado às entrevistas. Diante disso, você terá total liberdade para deixar de responder à qualquer uma das perguntas ou até mesmo desistir de participar da pesquisa, por quaisquer motivos levantados. Em relação à fadiga gerada pela entrevista possibilitaremos intervalos para água e banheiros durante o período de participação. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Eu aceito participar da pesquisa, que tem como tema principal a educação esportiva de meninas. Entendi as coisas ruins e boas que podem acontecer durante o processo. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir sem que nada me aconteça. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus pais e/ou responsáveis. Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que meu pai e/ou responsável receberá uma via deste documento. Estou ciente de que o documento é impresso em duas vias que serão assinadas por ele e pelo pesquisador e rubricadas em todas as páginas, sendo que uma delas ficará comigo.

Vitória, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura do participante (menor de idade)

**Contato**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (27) 996492112 ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras | Vitória - ES - CEP 29075-910.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970, Brasil. Telefone: (27) 3145-9820 / Email: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com)

**APÊNDICE C****ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA (ALUNAS)****SOBRE SENTIDO DO FUTEBOL**

1. Qual seu nome e quantos anos você tem?
2. Por que você escolheu treinar futebol?
3. Quando foi a primeira vez que você jogou futebol? Me conte a respeito (com quem, onde, quem te chamou?)
4. Você assiste a jogos de futebol na televisão? Para quem você torce? Me conta um jogo que você assistiu?
5. Você tem camisa do seu time de futebol? E da seleção? tem nome de atleta na camisa? Qual? Por que você escolheu?
6. Me fala sobre seu atleta favorito de futebol? Quem é? Por quê?
7. Você conhece a Marta? O que você acha dela? Já assistiu algum jogo de futebol feminino?
8. Você já foi ver algum jogo no estádio? Se sim, me conta como foi.
9. Você joga futebol em algum lugar fora daqui? Na rua? No condomínio? No recreio? Nas aulas de Ed. Física? Joga com quem?
10. O que você faz no recreio?
11. O que mais você gosta de fazer além de jogar futebol? Você faz alguma atividade física para além daqui? das coisas que você faz além de ir à escola, classifica o que é mais legal e o que é menos. (pode fazer num sulfite)
12. Você gostaria de ser jogadora de futebol? Por quê? Tem alguém na sua família que tem essa vontade?
13. Seu pai (ou mãe) joga futebol com você? Me conta um pouquinho disso.
14. Você tem irmãos? Ele faz escolinha? Desde quando?
15. Você joga futebol com seus irmãos? Primos? Vizinhos?
16. Seu pai ou sua mãe já veio assistir seus treinos? O que você sentiu?
17. Você já jogou algum torneio? Como foi?

**SOBRE TREINAMENTO**

18. Com quantos anos começou participar das aulas aqui na Galileu?

19. Você lembra como foi a sua primeira aula? Me conta um pouco, do que você achou, como se sentiu?
20. Você já chamou alguma amiga para vir jogar com você? ela veio?
21. O que você aprendeu a fazer aqui na Galileu no jogo?
22. O que era mais difícil para você conseguir fazer no jogo? Você já consegue?
23. O que você tinha dificuldade quando entrou? Já consegue fazer melhor hoje?
24. Me conta o que é um dia de treino muito legal, por quê?
25. Me conta um dia que o treino é chato, por quê?
26. Se você fosse a treinadora mais legal do mundo, como seriam seus treinos?
27. Você gosta de fazer exercícios de chute ao gol? Por quê?
28. O que você faz para passar o tempo na fila enquanto espera a sua vez?
29. O professor já brigou com vocês porque vocês fizeram algo errado? Me conta.
30. Você já ficou frustrada porque errou alguma jogada? Me conta quando e como foi.
31. Você fica feliz quando acerta algo no jogo? O que? quando? Me conta.
32. Me dê um exemplo de algo que você fez no jogo e ficou muito orgulhosa de si.
33. Como você comemora algo legal que aconteceu no jogo? Conta um pouco o que é algo comemorável e descreve a comemoração.
34. Você joga bem?
35. O que é ser uma boa jogadora?
36. Quem é a melhor pessoa que joga futebol que você conhece? E a melhor jogadora do time?
37. **Você joga com meninos? é igual a jogar aqui? Você acha importante ter um treino só de meninas?**
38. Por que você acha que cresceu tanto a quantidade de meninas que joga futebol aqui na escolinha?
39. Quem é sua melhor amiga? Ela treina aqui com você? As meninas que treinam são todas suas amigas? Alguma amiga já te ensinou alguma coisa no treino? Como é que ela te recebe quando você erra ou quando acerta? Suas amigas apoiam você a jogar?