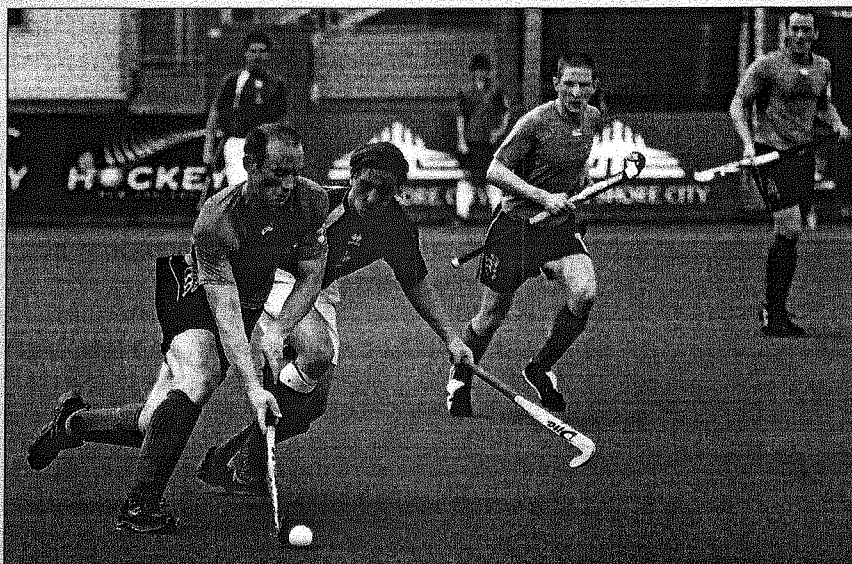


CAPÍTULO 12

Restrições sociais e culturais no desenvolvimento motor

Os efeitos das restrições ambientais



Icon SMI

Objetivos do capítulo

Este capítulo

- discute o papel das restrições socioculturais no desenvolvimento motor,
- define o papel de agentes sociais específicos, tais como pais e escola, sobre o desenvolvimento do indivíduo, e
- explica o processo de socialização e como ele difere entre determinados grupos.



DESENVOLVIMENTO MOTOR NO MUNDO REAL

AS SAIAS NO HÓQUEI DE CAMPO DOS ESTADOS UNIDOS

Se solicitados a evocar um grupo de atletas jogando hóquei de campo, a maioria dos cidadãos dos Estados Unidos visualizaria mulheres em saias xadrez correndo em um campo batendo em uma bola com tacos curvados. Torcedores com essa imagem em suas cabeças devem ter ficado surpresos ao ver Andrew Zayac e Jon Geerts jogando no campeonato da National Field Hockey League em 2006. A grande maioria dos jogadores são mulheres, mas a legislação Title IX permite aos homens também participar. Ambos os homens jogaram no time da Universidade de Maryland em College Park, que levou para casa a Coroa do Clube 2006. Entretanto, pessoas que moram no Paquistão, Índia ou na Holanda podem ter ficado surpresas pela escassez de homens em campo. Claramente, mulheres e homens podem jogar hóquei de campo, e quando estão crescendo em uma cultura particular, as pessoas designam um gênero “apropriado” para o esporte (p. ex., a noção de que hóquei de campo é para meninas).

Quando selecionam o esporte no qual participar, as pessoas são influenciadas pelas associações de gênero culturalmente específicas. O hóquei de campo é um exemplo perfeito. Ninguém pensaria duas vezes se um menino jogasse hóquei de campo na Europa; nos Estados Unidos, contudo, apenas ocasionalmente meninos jogam. Quando pensamos nesse fenômeno em termos de restrições, podemos ver que nenhuma restrição do indivíduo desencoraja ou impede meninos (como um grupo) de jogar hóquei de campo; as restrições têm mais a ver com o ambiente social ou cultural. A sociedade como um todo influi nas escolhas de atividades que os indivíduos fazem, e meninos e meninas se beneficiam da mesma forma da adição de novos modelos nas atividades atléticas. Quando fatores sociais ou culturais influenciam os tipos de atividade física nas quais as pessoas se envolvem, esses fatores agem como restrições socioculturais. Você pode não ter considerado as restrições socioculturais como importantes para o desenvolvimento motor, mas neste capítulo você descobrirá que essas restrições sempre presentes podem ter uma grande influência no comportamento motor ao longo da vida.

A ideia de que os aspectos sociais e culturais podem influenciar o desenvolvimento motor pode ter sido uma surpresa para um maturacionista. Se você acredita que a genética determina o seu desenvolvimento, então deve ser duramente pressionado para pensar na sociedade como um agente desenvolvimentista. No entanto, aqueles que seguem uma perspectiva ecológica acreditam que as influências sociais e/ou culturais (na forma de restrições ambientais) podem influenciar e interagir muito com as restrições do indivíduo e da tarefa. Isso significa que a cobertura da mídia de eventos como luta greco-romana de mulheres e hóquei no gelo pode encorajar a participação de mulheres nesses esportes, mudando alguns dos estereótipos sociais e culturais associados às mulheres no esporte.

INFLUÊNCIAS SOCIAIS E CULTURAIS COMO RESTRIÇÕES AMBIENTAIS

No Capítulo 1, a ideia das influências socioculturais como restrições ambientais foi introduzida – a ideia de que as atitudes socioculturais de grupos de pessoas incentivam ou desestimulam certos comportamentos motores. Esses fatores são considerados restrições ambientais porque refletem um sistema de atitudes ou crenças gerais que está presente

na sociedade ou dentro de certas subculturas. Se essas atitudes são suficientemente penetrantes, elas podem modificar o comportamento de alguém. Elas podem não ser óbvias, mas, ainda assim, podem exercer uma influência poderosa sobre como o indivíduo se movimenta. Assim como a temperatura ou a luz do ambiente podem abranger uma sala, um campo ou uma comunidade, atitudes, valores, normas ou estereótipos também podem. Mesmo na década de 1970, ainda não era esperado que as meninas participassem de alguns esportes organizados, como beisebol ou hóquei no gelo. Essa atitude em relação às meninas nos esportes significou que a oportunidade para praticar esporte organizado ou até mesmo recreativo fosse limitada. Em essência, essa atitude desencorajou a participação de muitas meninas no esporte, sobretudo após a puberdade. Entretanto, com a aprovação da lei Title IX (que requeria oportunidade igual para meninos e meninas no esporte), em 1972, mudou drasticamente a imagem do esporte nos EUA, tornando mais possível e socialmente aceitável meninas e mulheres praticarem esporte.

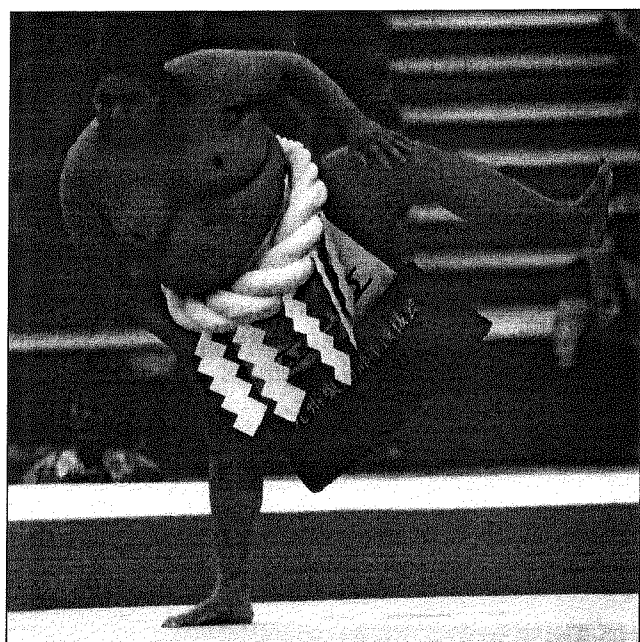
A sociedade e a cultura podem ter um profundo efeito sobre os comportamentos de movimento de um indivíduo, particularmente na área do esporte e da atividade física (Clark, 1995). Os elementos socioculturais, tais como gênero, raça, religião e nacionalidade, podem direcionar o comportamento de movimento futuro de uma pessoa (Lindquist, Reynolds e Goran, 1998). Mesmo a mídia age para incentivar ou promover diferentes tipos de atividade física (como aqueles que são específicos do gênero) para audiências de massa (Koivula, 2000; Messner, Duncan e Jensen, 1993; Wigmore, 1996). Um exemplo simples que ilustra como as restrições socioculturais funcionam é o seguinte: pense em quem era o atleta norte-americano de maior sucesso nos anos 1990. Muitos atletas podem vir à sua mente, como Michael Jordan, Barry Sanders ou Pete Sampras. É provável que você imagine um indivíduo em boa forma e musculoso que pratica um esporte profissional nos EUA. Contudo, alguém do Japão poderia pensar em Akebono, um conhecido lutador de sumô nascido no Havaí e que exemplifica a capacidade física superior nesse esporte de 2.000 anos (Fig. 12.1). A maioria dos norte-americanos não conhece Akebono, que dominou o esporte na metade dos anos 1990 e se aposentou em 2001. Mais importante, dentro do contexto do desenvolvimento motor, a maioria das crianças norte-americanas não gostaria de se tornar um lutador de sumô, e a maioria dos adultos norte-americanos não tentaria participar de lutas de sumô, independentemente das restrições individuais, como o tipo corporal (o que poderia realmente encorajar a participação em alguns casos). O sumô não é um esporte social ou culturalmente incentivado dentro dos EUA. Assim, a sociedade e a cultura influenciam a escolha do esporte e da atividade física a ser praticada; isto é, elas agem como restrições ambientais, encorajando certas atividades de movimento e desencorajando outras. As chances de um menino ou uma menina jovem nos EUA seguir carreira no sumô são mínimas. Como resultado, um grupo inteiro de movimentos (aqueles relacionados com a luta de sumô) é desencorajado e pode nunca ser praticado; ao longo do tempo, essa restrição interage com restrições individuais para limitarem ou mesmo prevenir o aparecimento desses movimentos.

SOCIEDADE E SOCIALIZAÇÃO COMO RESTRIÇÕES AMBIENTAIS

A participação em atividades físicas contribui para o desenvolvimento motor. Os benefícios da experiência em atividades físicas são bem conhecidos,

Ponto-chave

Crenças socioculturais, atitudes e estereótipos podem incentivar ou desestimular comportamentos motores. São restrições ambientais sempre presentes.



Icon SMI

Figura 12.1 Akebono é considerado um dos melhores lutadores de sumô na história recente.

? Quais são os elementos sociais e culturais mais importantes (pessoas, lugares, etc.) que têm lhe influenciado durante a vida? Como essas influências têm se modificado desde que você era um bebê até agora?

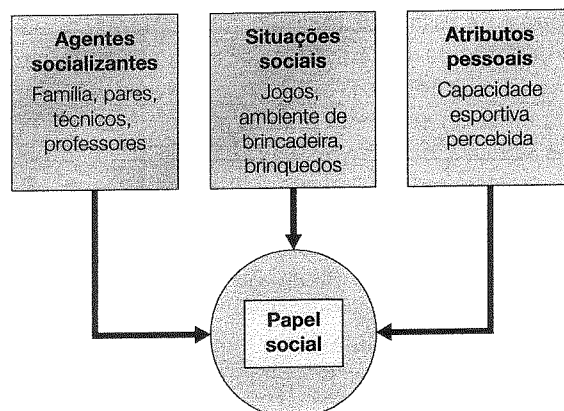


Figura 12.2 Os três principais elementos do processo de socialização que levam à aprendizagem de um papel social para a participação em atividade física.

Baseada em Kenyon e McPherson, 1973.

mitem participar de uma ampla variedade de atividades — mesmo assim, muitas escolhem *videogames* e televisão, em vez de jogos ao ar livre. Por quê?

A socialização precoce de um indivíduo no esporte e na atividade física é um fator-chave no desenvolvimento motor e na probabilidade de participação posterior. As pessoas e as situações continuam a influenciar os indivíduos em suas escolhas de atividades recreativas e estilos de vida. Por exemplo, seus pares influenciam suas escolhas de atividades recreativas e estilos de vida. Essas atividades podem ser físicas (um jogo recreativo de basquete *versus* jogar *videogame*), acadêmicas (biblioteca *versus* estudo de grupo) e sociais (cinema *versus* bar), dentre outras. O **processo de socialização** relacionado ao esporte e à atividade física, incluindo os indivíduos que são influentes no processo, merece atenção como sendo uma das principais restrições ambientais no desenvolvimento motor da pessoa.

Três elementos principais do processo de socialização levam um indivíduo a aprender um papel social, conforme mostrado na Figura 12.2 (Greendorfer, 1992; Kenyon e McPherson, 1973):

1. **Pessoas significativas** (pessoas influentes ou importantes, chamadas **agentes socializantes**)
2. **Situações sociais** (lugares em que a socialização acontece — escolas, lares, *playgrounds*)
3. Restrições do indivíduo (atributos pessoais)

Examinaremos os dois primeiros desses elementos para ver suas influências e sua importância no processo de socialização dentro do esporte e da atividade física. Com certeza, o terceiro elemento — atributos pessoais — representa uma interação entre restrições ambientais (agentes e situações socializantes) e restrições do indivíduo. Dentre os agentes socializantes estão membros da família, pares, professores e técnicos. Essa seção examina as influências que essas pessoas oferecem — e como podem encorajar ou desencorajar certos comportamentos motores. Primeiro, contudo, examinemos um fenômeno cultural que atravessa muitos contextos: tipificação do gênero no esporte e nas atividades físicas.

Restrições socioculturais em ação: comportamentos estereotipados específicos do gênero

Pessoas significativas entram em qualquer contexto com noções prescritas social e culturalmente de como elas e os demais devem agir. O exame de tal noção, aquela de estereotipação específica do gênero, pode mostrar o quão potentes as restrições socioculturais podem ser. Em geral, as pessoas nascem fisiologicamente homem ou mulher:

O processo pelo qual uma pessoa aprende um papel social dentro de um grupo com certos valores, princípios morais e regras é o **processo de socialização**.

Ponto-chave

Pessoas significativas (p. ex., pais ou amigos) e situações sociais (p. ex., escola ou times esportivos) contribuem para o processo de socialização de um indivíduo.

incluindo a melhora da saúde física e emocional. Além disso, o esporte pode influenciar os padrões de comportamento dos participantes (p. ex., ensinando liderança e outras habilidades). Portanto, faz sentido oferecer oportunidades para todas as pessoas participarem de esportes e atividades físicas desde cedo e pela vida inteira. No entanto, as decisões do indivíduo para participar do esporte ou para manter um estilo de vida fisicamente ativo podem estar relacionadas tanto com o meio social quanto com suas restrições individuais. Por exemplo, as crianças norte-americanas de desenvolvimento mais típico têm restrições individuais que lhes per-

suas características determinam o **sexo**. Em contraste, o **gênero** é uma construção sociológica culturalmente determinada que diferencia homens ("masculino") de mulheres ("feminino") (Eitzen e Sage, 2003).

Os pais e outros agentes socializadores significativos frequentemente incentivam as crianças em direção ao que eles percebem como comportamentos apropriados ao gênero, considerando as características biológicas de cada criança (Fagot e Leinbach, 1996; Fagot, Leinbach e O'Boyle, 1992; Lorber, 1994). Em termos de desenvolvimento de habilidades motoras, pessoas significativas conduzem os meninos em direção às atividades físicas e esportes "masculinos" e as meninas em direção aos "femininos" (Royce, Gebetl e Duff, 2003; Shakib e Dunbar, 2004). Essa prática é, muitas vezes, denominada **tipificação do gênero** ou estereotipação do papel do gênero. Na realidade, as crianças começam a aprender esses papéis do gênero bem cedo, no primeiro ano de vida (Fagot e Leinbach, 1996).

Tradicionalmente, as sociedades ocidentais tipificam a participação de gênero no esporte e nas atividades físicas. Certos esportes (p. ex., futebol americano, beisebol e luta greco-romana) são identificados como masculinos, e outros (p. ex., patinação artística no gelo, ginástica e hóquei de campo) são identificados como femininos. Além disso, os ocidentais consideram que o esporte é importante e adequado para meninos; contudo, essa atitude nem sempre é estendida às meninas. Portanto, os adultos frequentemente permitem e incentivam brinquedos vigorosos, expansivos e de luta para meninos, enquanto desestimulam as meninas (ou até mesmo as punem) a correr, escalar ou se afastar dos pais (Campbell e Eaton, 2000; DiPietro, 1981; Eaton e Enns, 1986; Eaton e Keats, 1982; Fagot e Leinbach, 1983; Lewis, 1972; Liss, 1983; Lloyd e Smith, 1985; McBride-Chang e Jacklin, 1993). A sociedade reforça brincadeiras restritas e sedentárias para as meninas; assim, muitas se absterem de brincadeiras vigorosas (Greendorfer, 1983). Isso deixa um número comparativamente pequeno de meninas como participantes ativas de brincadeiras vigorosas e habilidosas. Apesar de o número de meninas que participa de esportes na escola secundária ter aumentado muito desde a aprovação da Title IX, ainda é menos do que a metade do total de participantes (Stevenson, 2007). Além disso, as meninas abandonam mais a participação no esporte e em atividades após o Ensino Médio.

Por que essa questão de tipificação do gênero é importante para meninos e meninas? Para meninas, esse envolvimento e essa prática limitados podem não lhes permitir o desenvolvimento das habilidades motoras em todo seu potencial. Mesmo as meninas que realmente participam podem sentir que grandes esforços e uma performance habilidosa são inadequados ao gênero. Isso, por sua vez, pode afetar a motivação de uma menina ou de uma mulher em participar, treinar e lutar por altos padrões de performance que rivalizem com os dos meninos e homens. Ao mesmo tempo, os meninos podem ser levados a contragosto a praticar esportes apropriados ao gênero. Pior ainda, podem abandonar a atividade física em vez de se sujeitarem a praticar um esporte típico do gênero, porém indesejado. Assim, essa influência social penetrante sobre a participação esportiva de meninos e meninas pode fatorar em medidas de habilidade e aptidão que comparam os sexos. É importante considerar essa questão dentro do contexto de um modelo integrado de interação de restrições. O que parece ser, em meninos e meninas, diferenças de aptidão ou de habilidade com base na constituição fisiológica (sexo), pode, na realidade, estar relacionado a uma vida toda de influências estereotipadas (gênero) (Campbell e Eaton, 2000).

Apesar de uma crescente consciência durante as décadas 1970 e 1980 de que esses papéis sociais podem limitar as oportunidades de as meninas aproveitarem os muitos benefícios da prática esportiva, os pais não parecem mudar seus padrões de contato com seus filhos. Pesquisas realizadas na metade da década de 1980 confirmaram que os pais continuam tendendo a interagir diferentemente com os filhos e as filhas em ambientes recreativos (Power, 1985; Power e Parke, 1983, 1986; ver Williams, Goodman e Green, 1985, sobre meninas com comportamentos ditos de meninos). Por exemplo, os pais tendem a direcionar as brincadeiras de suas meninas, mas permitem aos meninos mais oportunidades de brincadeiras independentes e exploratórias (Power, 1985). Embora muitas mudan-

O **sexo** se refere às características biológicas utilizadas para determinar se os indivíduos devem ser classificados como masculinos ou femininos.

O **gênero** se refere às características sociológicas culturalmente definidas utilizadas para diferenciar o masculino do feminino.

Tipificação do gênero, ou estereotipação do papel do gênero, ocorre quando um dos pais ou outra pessoa incentiva atividades que são consideradas "apropriadas ao gênero".

ças pareçam ter acontecido durante a década de 1990, a pesquisa continua a indicar que meninos e meninas recebem mensagens estereotipadas sobre a participação em atividade física (Coakly, 1998; Eitzen e Sage, 1997). Algumas pesquisas durante o século XXI sugerem que esses papéis ainda não mudaram. Em um estudo de 2003 de McCallister, Blinde e Phillips, meninas em idade de Ensino Fundamental foram questionadas sobre suas crenças e atitudes sobre meninos e meninas em atividades físicas e esportes. Eles descobriram que as meninas não só percebem os meninos como mais atléticos e fisicamente capazes, como associam um atleta como sendo um homem, além de perceberem uma garota atlética como algo negativo. Em geral, descobriram que as crenças tradicionais e estereotipadas se mantiveram verdadeiras nessa amostra. Existem algumas indicações de que os tempos estão mudando: Royce, Gebelt e Duff (2003) descobriram que, em uma mostra de 565 estudantes universitários, tanto mulheres quanto homens perceberam atletas mulheres como respeitáveis. Em geral, a amostra do estudo não viu ser feminina e ser uma atleta como características mutuamente exclusivas, sugerindo uma mudança no estereótipo negativo relacionado às mulheres no esporte.

O que acontece com as meninas que desafiam os estereótipos dos modelos? Giuliano, Popp e Knight (2000) estudaram 84 universitárias da Divisão III, tanto atletas quanto não atletas. Eles descobriram que, quando crianças, as atletas tendiam a brincar com brinquedos e jogos “masculinos”, eram consideradas molecas e brincavam primeiramente com meninos ou grupos de gênero misto, ao contrário das não atletas. Isso sugere que essas experiências “masculinas” iniciais, em vez de prejudicar as meninas de alguma forma, podem tê-las encorajado a participar de atividades atléticas e físicas durante a universidade — e talvez após. Dada a importância de um estilo de vida fisicamente ativo, isso sugere que os pais queiram evitar a adesão rígida de suas filhas aos comportamentos típicos de gênero.

Podem as leis mudar as restrições?

O efeito da Title IX na participação de mulheres no esporte

Antes de ser aprovada a Title XI, muito mais meninos do que meninas participavam de atividades atléticas no Ensino Médio. Em 1971, pouco menos de 300.000 mulheres atletas participaram de esportes no Ensino Médio escolar *versus* quase 4 milhões de homens atletas (Reith, 2004). Argumentava-se que os meninos eram biologicamente predispostos para participação nos esportes. Isto é, mais meninos participaram no esporte porque o sexo era uma restrição do indivíduo que encorajava a participação em atividades atléticas. Esse argumento proporcionava um raciocínio biológico para oferecer mais oportunidades aos meninos do que para as meninas. Mas era a biologia a razão para a vasta diferença em números de participação, ou era uma diferença socialmente construída? A Title IX, aprovada em 1972, ofereceu uma chance única para examinar essa questão. A Title IX diz: “Nenhuma pessoa nos Estados Unidos poderá ser, com base no sexo, impedida de participar, ter negados os seus benefícios e ser discriminada, em qualquer programa ou atividade educacional que receba auxílio financeiro federal”. Em relação ao seu impacto no esporte, a lei obrigava que os programas lutassem por mais equidade de gênero na participação (para uma descrição total da Title IX e seus impactos no esporte, veja Acosta e Carpenter [2008], ou Reith [2004]).

Os tempos mudaram desde 1971. Mais de 7 milhões de estudantes do Ensino Médio participaram de atividades atléticas em 2005 e 2006. Destes, 3 milhões eram meninas e 4,2 milhões eram meninos (Howard & Gillis, 2007; Stevenson, 2007). Esses números mostram a expansão da participação do Ensino Médio no esporte de estudantes. Que tendências têm aparecido desde 1972 no tipo de esportes selecionados por esses estudantes? Parece que mais atletas do Ensino Médio — meninos e meninas — selecionam esportes neutros em relação ao gênero, enquanto esportes altamente relacionados ao gênero têm tendido a um aumento mais lento em participação (sendo o futebol a principal exceção dessa tendência; Stevenson, 2007). Em 1972, os meninos jogaram futebol americano mais do que qualquer outro esporte, seguido por basquetebol e atletismo. Estes permaneceram os esportes mais populares para meninos em 2004 e 2005, apesar de o beisebol e o futebol estarem crescendo em popularidade. Meninas participaram do basquetebol, do atletismo, do *softball* e do voleibol em maiores números. O aumento geral em participação e o aumento específico entre meninas sugerem que a restrição que desencorajava a participação não era do indivíduo, mas sim relacionada ao ambiente sociocultural.

Pessoas significativas: os valores das pessoas agindo como restrições

Pessoas significativas, ou **agentes socializadores**, são as pessoas que provavelmente mais desempenham um papel no processo de socialização de um indivíduo — membros da família, pares, professores e técnicos (Fig. 12.3). As pessoas que atuam como agentes socializadores devem ser consideradas restrições porque incentivam ou desestimulam certos comportamentos motores. Esta seção examina como cada um desses grupos pode influenciar a participação no esporte e na atividade física.

Os papéis que os pais, pares, professores ou técnicos desempenham na socialização das crianças podem variar de acordo com o sexo de uma criança. Além disso, o gênero da pessoa que serve como modelo para o comportamento pode influenciar diferentemente a internalização desse comportamento pela criança. O resultado de tal socialização pode restringir as crianças a tipos muito específicos de atividades físicas, enquanto praticamente elimina outros.

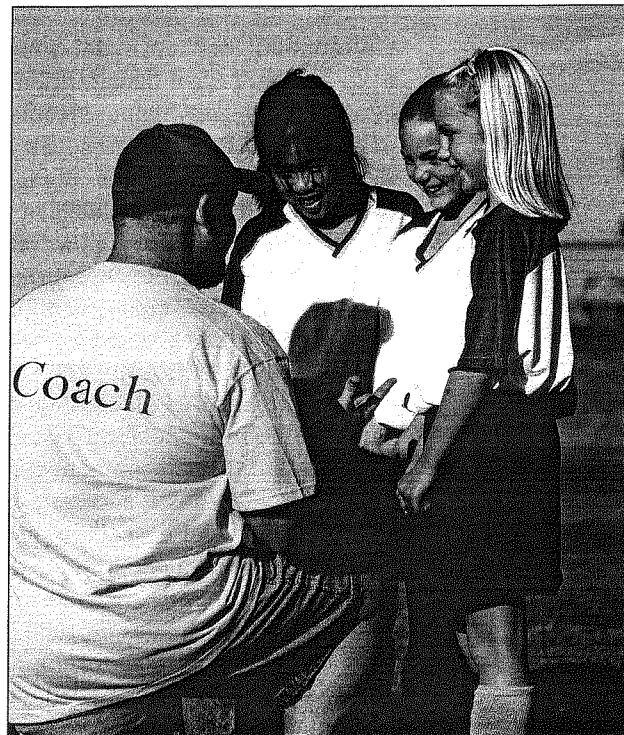
Membros da família

Uma pessoa da família exerce uma influência fundamental no processo de socialização em atividades físicas, bem como em outras ocupações, em parte porque a influência da família começa muito cedo na vida da criança (Kelly, 1974; Pargman, 1997; Snyder e Spreitzer, 1973, 1978; Weiss e Barber, 1996). Na realidade, a família pode ser a única fonte de interação social que a criança tem — portanto, a fonte primária de restrições sociais. Desde as primeiras interações, os membros da família expõem suas crianças a certas experiências e atitudes. Por meio de gestos, apreciações e recompensas, eles reforçam os comportamentos considerados apropriados e, ao mesmo tempo, punem comportamentos inapropriados. O processo é sistemático, mas, de vez em quando, é tão sutil que os membros da família dificilmente se dão conta do que eles comunicam à criança e de como o fazem.

Pais

Quando alguém participa de atividades físicas após a primeira infância, provavelmente reflete os interesses e o encorajamento dos pais durante os primeiros anos de vida. Os pais podem incentivar as crianças a se engajarem em atividades físicas ou sedentárias. Isso pode estar relacionado aos hábitos de participação dos pais (DiLorenzo, Stucky-Ropp, Vander-Wal e Gothman, 1998). À medida que a criança se torna fisicamente ativa, os pais podem incentivar ou desestimular brincadeiras e, por vezes, esportes ou atividades físicas específicas. O envolvimento precoce dos pais pode levar a criança a uma vida de participação em atividades físicas (Weiss e Barber, 1996). Cerca de 75% de participantes eventuais no esporte se tornam envolvidos no esporte por volta dos 8 anos de idade (Greendorfer, 1976; Snyder e Spreitzer, 1976). De fato, o melhor preditor de envolvimento esportivo do adulto é a participação durante a infância e a adolescência (Greendorfer, 1979; Loy, McPherson e Kenyon, 1978; Snyder e Spreitzer, 1976). Conclui-se, portanto, que a tendência inicial dos pais de aproximação ou afastamento das atividades físicas pode ter

Pessoas significativas ou **agentes socializadores** são membros da família, colegas, professores, técnicos e outros que estão envolvidos no processo de socialização de um indivíduo.



Brand X Pictures

Figura 12.3 Pessoas significativas, tais como técnicos, têm uma forte influência no processo de socialização no início da infância.

consequências duradouras. Apesar de que a Title IX esteja abrindo novas portas para meninas em termos de expectativas dos pais para atividades de gênero, as coisas podem não ter mudado muito para os meninos. Em um estudo de 2007, Kane determinou que pais perceberam inconformidade de gênero em seus filhos pré-escolares como primeiramente positiva – mas somente dentro de uma faixa limitada para seus filhos homens. Ao mesmo tempo, os pais desse estudo relataram que isso era importante para seus filhos homens combinarem com os padrões normativos de masculinidade.

Cada um dos pais pode desempenhar diferentes papéis na socialização das crianças em atividade física. Snyder e Spreitzer (1973) propuseram que um dos pais, do mesmo sexo da criança, é o mais influente em seu envolvimento esportivo. Além disso, McPherson (1978) sugeriu especificamente que as mães servem de modelo de papel esportivo para suas filhas. Essa noção foi apoiada por DiLorenzo e colaboradores (1998), que descobriram que, para as meninas da 8ª série do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, a atividade física de suas mães, bem como o apoio dado, foram preditores para a atividade física. Alguns pesquisadores acreditam que os pais reforçam mais estritamente comportamentos apropriados ao gênero, que podem incluir participação esportiva para meninos (Lewko e Greendorfer, 1988). Greendorfer e Lewko (1978) identificaram os pais, e não as mães, como a principal influência no envolvimento esportivo de meninos e meninas. Em contraste, Lewko e Ewing (1980) descobriram que os pais influenciaram os meninos entre as idades de 9 e 11 anos que estavam muito envolvidos com o esporte, e que as mães influenciaram bastante as meninas envolvidas. A fim de se tornarem envolvidas, as meninas pareceram necessitar de um nível mais alto de incentivo de suas famílias do que os meninos e necessitaram desse incentivo de muitos membros da família. Um padrão similar foi descoberto em crianças japonesas (Ebihara, Ikeda e Miyashita, 1983). Embora a pesquisa não indique definitivamente um papel diferencial para mães e pais, os pais claramente influenciam e afetam a escolha de atividades físicas por seus filhos.

Durante as décadas de 1980 e 1990, a participação de meninas e mulheres no esporte e na atividade física se tornou mais reconhecida e disseminada. Além disso, tornou-se muito mais socialmente aceitável as mulheres participarem de esportes (p. ex., futebol e hóquei no gelo) anteriormente tipificados para o gênero masculino. Por exemplo, em 2006-2007, mais de 5.000 estudantes do Ensino Médio participaram de luta greco-romana, mais de 4.000 de *flag football* (uma versão do futebol americano que, em vez de derrubar o oponente, o adversário tem que pegar um lenço preso na cintura do oponente) e mais de 7.000 de hóquei sobre o gelo (Howard e Gillis, 2007)! As ligas esportivas para ambos os gêneros começaram a incluir divisões para adultos de diferentes idades e níveis de habilidade, refletindo um crescente interesse no esporte para além do Ensino Médio e da universidade. Além disso, há mais oportunidades para mulheres e homens participarem em atividades físicas não esportivas, variando do *spinning* à ginástica aeróbica, do *step* ao *cardio-kickboxing*. Esse aumento nos tipos e oportunidades de atividades para os pais provavelmente terá um efeito positivo na socialização da criança na atividade física.

Irmãos

Os irmãos formam o primeiro grupo de brincadeira da criança e, portanto, podem agir como agentes socializadores importantes na atividade física. Por exemplo, irmãos (Weiss e Knoppers, 1982) e irmãs (Lewko e Ewing, 1980) podem influenciar na participação esportiva das meninas. Estudos recentes sugerem que meninos afro-americanos veem atletas como seus modelos de atuação, e que seus irmãos servem para formar suas ideias de um modelo de atuação (Assibey-Mensah, 1998). Entretanto, algumas crianças e adolescentes relatam que os irmãos mais velhos não foram importantes em seu envolvimento esportivo (Greendorfer e Lewko, 1978; Patriksson, 1981). É possível que, para a maioria das crianças, os irmãos apenas reforcem o padrão de socialização em atividades físicas que está estabelecido pelos pais, em vez de agir como uma força socializante principal (Lewko e Greendorfer, 1988).

Como a raça, a etnia e outros fatores afetam o papel da família na socialização da atividade física?

Vários pesquisadores chegaram a diferentes conclusões sobre a influência dos membros da família na socialização em atividades físicas. Greendorfer e Lewko (1978) tentaram esclarecer essas várias conclusões, interrogando crianças de um amplo espectro de realidades sociais. Eles descobriram algumas diferenças significativas nos padrões de influência. As pessoas significativas que exerceram maior influência sobre a socialização em atividade física variaram bastante entre as crianças, de acordo com o sexo, a realidade social, a raça e a localização geográfica. Por exemplo, os pais foram influentes na socialização de meninos norte-americanos brancos quanto ao esporte, mas não em afro-americanos (Greendorfer e Ewing, 1981). Em contraste, Lindquist e colaboradores (1998) descobriram poucas diferenças étnicas na atividade física de crianças quando classe social e realidade familiar foram controladas. Isso sugere que os papéis da raça, da etnia, da realidade social e de outros fatores na socialização da família são mais complexos e difíceis de caracterizar com base em um grupo. Na realidade, essa complexidade apoia nossa noção de desenvolvimento motor: agentes social e culturalmente específicos restringem, de diferentes maneiras, os comportamentos motores dos indivíduos, levando ao surgimento de diferentes comportamentos motores. Não devemos fazer generalizações sobre os agentes sociais, mas sim lembrar que podem haver padrões diversos de influência.

Pares

Os pares de uma criança têm o potencial para reforçar ou para enfraquecer o processo de socialização esportiva iniciado na família (Bigelow, Tesson e Lewko, 1996; Brown, Frankel e Fennell, 1990; Greendorfer e Lewko, 1978; Weiss e Barber, 1996). Se um grupo de pares tende a participar de brincadeiras ou esportes ativos, os membros individualmente são levados a tais atividades. Se o grupo prefere atividades passivas, os membros individualmente tendem a seguir essa tendência. Atletas adultos, em geral, relatam que grupos de pares ou amigos influenciaram o grau de participação esportiva quando estavam na escola, embora a força dessa influência variasse entre os esportes. O primeiro grupo de pares que uma criança encontra é tipicamente um grupo para brincar. As crianças tipicamente se envolvem em tais grupos desde muito cedo, continuando neles durante seus primeiros anos escolares.

Meninos e meninas de vários países, incluindo os Estados Unidos, o Japão e o Canadá, relatam que os pares influenciaram sua participação esportiva durante a infância (Ebihara et al., 1983; Greendorfer e Ewing, 1981; Greendorfer e Lewko, 1978; Yamaguchi, 1984). Durante a pré-adolescência, as crianças entram em grupos mais formalizados, como grupos restritos ou gangues. Esses pares continuam a ser influentes durante a adolescência (Brown, 1985; Brown, Frankel e Fennell, 1990; Butcher, 1983, 1985; Higgison, 1985; Patrick et al., 1999; Patriksson, 1981; Schellenberger, 1981; Smith, 1979; Weiss e Barber, 1996; Yamaguchi, 1984). Na realidade, Greendorfer (1976) descobriu que, entre as mulheres, o grupo de pares foi o único agente socializador que influenciou no envolvimento esportivo durante todas as fases do ciclo de vida estudadas: infância, adolescência e fase adulta jovem. Outros agentes socializadores foram importantes em algumas idades, mas não em outras. Por exemplo, a família, tão importante para as crianças mais jovens, é talvez menos influente na adolescência.

Geralmente, os pares exercem uma influência mais forte na participação de times esportivos do que na de esportes individuais durante a infância e a adolescência (Kenyon e McPherson, 1973). Os grupos de pares apoiadores de crianças e adolescentes são geralmente compostos por outros do mesmo sexo dos participantes. Para adultos, especialmente mulheres após o casamento, cônjuges e amigos do sexo oposto se tornam mais influentes no incentivo ou no desestímulo ao envolvimento em certas atividades (Loy et

Ponto-chave

Um grupo de pares de um indivíduo pode incentivar ou desestimular as atividades físicas. Como agentes socializadores, os grupos de pares podem ser tão importantes quanto a família.

al., 1978). Quando os indivíduos deixam a escola e entram em um novo ambiente social, como membros de uma força de trabalho, eles frequentemente abandonam seus grupos de pares. Se um grupo de pares era orientado para o esporte, uma redução no envolvimento esportivo poderá ocorrer. Novos grupos no local de trabalho, no entanto, podem estimular o envolvimento esportivo; o indivíduo poderá se juntar a um time em uma liga esportiva recreativa ou talvez participar de programas de exercícios recreativos oferecidos pela empresa (Loy et al., 1978).

É provável que o adulto comum de meia-idade, mesmo aquele que estava envolvido no esporte quando jovem, reduza o envolvimento esportivo. Em um estudo recente, Ebrahim e Rowland (1996) descobriram que, das 704 mulheres (entre 44 e 93 anos) por eles estudadas, somente 25% participaram de atividade vigorosa durante a semana anterior ao estudo. Essa tendência se deve, em parte, à falta de programas direcionados especificamente à terceira e à meia-idade, embora venha mudando nos últimos anos. Como a ênfase na aptidão física teve início no final da década de 1970, isso proporcionou maior acesso a programas de exercício e de recreação para membros dessas faixas etárias. Além disso, a participação do adulto no esporte e em programas de exercício tornou-se aceitável e até mesmo desejável nas sociedades ocidentais. Os grupos de pares parecem ser essenciais para a adesão ao exercício; assim, eles podem estar envolvidos na razão inicial para o envolvimento em um grupo recreativo. Uma vez envolvidos, eles se mantêm participantes para ser parte de um grupo de pares.

A despeito da forte influência dos grupos sobre a participação no esporte ao longo da vida, não está claro se ser membro de um grupo orientado ao esporte sempre precede a participação — isto é, se uma pessoa é atraída para uma atividade por causa do desejo de associar-se aos pares. É possível que os indivíduos primeiro selecionem os grupos que preencham seus interesses, incluindo o interesse no esporte (Loy et al., 1978). Apesar de não estar claro o que vem primeiro, o interesse pelo esporte ou o desejo de ser parte de um grupo faz com que, provavelmente, um indivíduo continue a participar de grupos ativos. Parece que tanto os pares quanto a família desempenham um papel importante na socialização do esporte (Lewko e Greendorfer, 1988).

Treinadores e professores

Treinadores e professores também podem influenciar o envolvimento esportivo e a atividade física de um indivíduo (Greendorfer e Lewko, 1978). Atletas do sexo masculino relatam de forma consistente que os treinadores e os professores influenciaram sua participação e a seleção de esportes, sobretudo quando eram adolescentes e jovens adultos (Ebihara et al., 1983; Kenyon e McPherson, 1973). Mulheres atletas relatam que os professores e os técnicos as influenciaram durante a infância (Greendorfer e Ewing, 1931; Weiss e Knoppers, 1982) e a adolescência (Greendorfer, 1976 e 1977). Entretanto, Yamaguchi (1984) descobriu que os professores da escola e os treinadores não foram influentes. Os participantes nomeiam poucas vezes os professores e técnicos como os agentes mais influentes em seu envolvimento esportivo. Talvez o papel dos professores e dos treinadores seja o de fortalecer o processo de socialização esportiva, antes iniciado pela família e pelos amigos.

No entanto, professores e treinadores não deveriam subestimar seus potenciais para influenciar o envolvimento esportivo de seus alunos. Eles podem introduzir as crianças e os adolescentes a novas e excitantes atividades e estimular os alunos a aprenderem as habilidades e as atitudes associadas ao esporte. Contudo, professores e treinadores devem também reconhecer o potencial que têm para afastar os estudantes do esporte e da atividade física. Experiências ruins na escola podem ter consequências sobre o estilo de vida de uma pessoa (Snyder e Spreitzer, 1973). Tais experiências negativas são conhecidas como socialização aversiva; isso pode ocorrer quando professores ou treinadores envergonham as crianças diante de seus pares, enfatizando demais os critérios

? Imagine que você seja um professor de educação física e considere o fato de que adultos que não gostam de atividades físicas frequentemente relatam que tiveram pouca experiência de movimento, particularmente nas aulas de educação física, quando eram crianças. Essa socialização aversiva pode ter sido causada pela interação de muitas restrições ou fatores. Quais são algumas dessas restrições que podem desencorajar a atividade física e o movimento?

Avaliando os comportamentos do técnico esportivo de jovens: técnicos como agentes socializadores

A prática de esportes por jovens teve crescimento constante no decorrer das décadas passadas (Smoll e Smith, 2001). Esse crescimento tem levado a uma demanda de treinadores que entendam as necessidades de jovens participantes. Lembre, treinadores podem ser agentes socializadores para crianças e jovens. Muitos dos sentimentos, valores e comportamentos que as pessoas têm em relação à atividade física vêm das suas experiências no esporte quando jovens. Um bom treinador pode facilitar experiências positivas pela vida inteira, assim como um treinador ruim pode levar os jovens a se afastarem do esporte e da atividade física.

Frank Smoll e Ron Smith (2001) sugeriram que treinadores esportivos de jovens adotem uma filosofia de quatro partes delineada para aumentar o prazer e os benefícios da participação das crianças no esporte. Eles afirmam que o principal objetivo do esporte de jovens é o divertimento. A seguir, apresentamos os quatro pontos:

1. Vencer não é tudo nem o único objetivo.
2. Falhar não é o mesmo que perder.
3. Sucesso não é sinônimo de vencer.
4. As crianças deveriam ser ensinadas que o sucesso só é alcançado lutando pela vitória (i.e., o sucesso está relacionado ao esforço).

Como os treinadores avaliam suas habilidades de tornar a atividade física uma experiência prazerosa e positiva para as crianças? Os técnicos podem entender melhor seus próprios comportamentos de treino por meio da automonitoração. Para ajudarem nesse processo, Smoll e Smith desenvolveram o Formulário para Autorrelato do Treinador (a seguir), que deve ser preenchido logo após cada prática ou jogo. Esse formulário auxilia os treinadores a avaliarem a frequência de comportamentos desejados em situações esportivas. Junto com o *feedback* de fontes de informação, como outros treinadores ou professores, esse formulário pode melhorar a capacidade de um treinador para ser um agente socializador positivo de esportistas jovens.

Formulário para autorrelato do treinador

Complete este formulário o mais cedo possível após uma prática ou jogo.

Para os itens 1, 2 e 3, não pense somente no que você fez, mas também considere as situações nas quais as ações ocorreram e os tipos de atleta que estavam envolvidos.

1. Aproximadamente que porcentagem do tempo você respondeu com reforço às boas jogadas?

2. Aproximadamente que porcentagem do tempo você respondeu aos erros dos jogadores com cada uma das seguintes comunicações?
 - a. Encorajamento somente _____
 - b. Instruções corretivas dadas de uma maneira incentivadora _____
(A soma de a e b não deve exceder 100%.)
3. Aproximadamente quantas vezes você deu reforço aos atletas por mostrarem esforço, cumprirem as regras do time, incentivarem colegas, mostrarem espírito de equipe e exibirem outros bons comportamentos?
4. Quão bem seu time jogou esta noite (circule um)?
muito pobremente não muito bem mais ou menos bem muito bem
5. Quão positiva foi a experiência desta prática/jogo para as crianças?
muito negativa não muito boa mais ou menos boa muito boa
6. Quão positiva foi a experiência desta prática/jogo para você?
muito negativa não muito boa mais ou menos boa muito boa
7. Existe alguma coisa que você faria diferente se tivesse uma chance de treinar esta prática/jogo novamente? (Se sim, explique brevemente.)

Ponto-chave

É essencial que treinadores e professores entendam que têm influência na promoção ou dissuasão da participação na atividade física de seus jogadores e estudantes.

de performance, prejudicando a aprendizagem e o divertimento, e planejam atividades de classe que resultam em um excesso de falhas em vez de sucesso. As crianças que vivenciam uma socialização aversiva naturalmente evitam atividades físicas e falham em aprender bem as habilidades; em consequência, qualquer tentativa de participação torna-se frustrante e desencorajadora.

Situações sociais

As situações nas quais as crianças passam seus anos de formação são uma parte do processo de socialização. Os ambientes recreativos, os jogos e os brinquedos que as crianças utilizam podem influenciar suas atividades posteriores.

Ambientes recreativos e jogos

Um ambiente adequado para brincar, como o pátio ou um *playground*, pode oferecer a situação social e o ambiente que a criança necessita para começar o envolvimento no esporte e na atividade física. Espaços para brincar provavelmente também influenciam na seleção da atividade. Uma criança que não tem um espaço para brincar adequado tem uma oportunidade diminuída de se envolver em atividades e habilidades práticas. Essas restrições ambientais, portanto, desestimulam a participação no esporte e nas atividades motoras amplas. As crianças que crescem em áreas urbanas com espaços limitados para brincar se envolvem, tipicamente, com esportes e atividades que requerem pouco espaço e equipamentos, como o basquetebol. Climas mais frios oferecem a oportunidade de a criança aprender a patinar no gelo, e climas mais quentes estimulam a prática da natação.

Ambientes de recreação podem também representar uma restrição sociocultural, especialmente se o espaço para brincar tem alguns valores associados ao gênero. Por sua vez, isso pode influenciar meninos e meninas a participarem de atividades características do gênero. Por exemplo, pular corda encaixa-se no domínio “feminino”; um menino pode ser chamado de “maricas” por pular corda e, portanto, pode ser dissuadido de participar dessa atividade. Alguém poderá dizer para uma menina que certo esporte (como o futebol americano) é inadequado para meninas e que ela pode ser rotulada de “machona” se participar de tal esporte. A sociedade ocidental tem tradicionalmente considerado certos tipos de jogos apropriados para os meninos, mas não para as meninas, e vice-versa. Essa rotulação é visível, sobretudo à medida que as crianças entram na adolescência.

A pressão para participar de jogos com um papel adequado ao gênero influencia as oportunidades que as crianças têm de praticar habilidades. Tradicionalmente, jogos de meninos são complexos e envolvem o uso de estratégia. Os participantes são incentivados a trabalhar duro a fim de atingirem metas específicas e usarem a negociação para disputar o estabelecimento das regras. Em geral, os jogos tradicionais de meninas, entretanto, não são competitivos e, em vez de incentivarem a interdependência dos membros do grupo, envolvem esperar a sua vez para desempenhar tarefas repetitivas e simples, como pular corda ou brincar de amarelinha. Tais jogos e brincadeiras raramente dão às meninas a oportunidade de melhorarem a complexidade da brincadeira ou de desenvolverem habilidades cada vez mais difíceis. Na verdade, os jogos terminam porque o interesse na participação se perde, e não porque uma meta foi alcançada (Greendorfer, 1983).

Hoje em dia, mais e mais crianças participam de atividades que não são “apropriadas ao gênero” (Giuliano et al., 2000). Além disso, alguns esportes e atividades, como futebol e ginástica aeróbica, estão perdendo suas associações específicas ao gênero. A tipificação do gênero de esportes e de atividades continua a existir e a agir como uma forte restrição nas atividades de movimento. Os educadores devem ter em mente que um ambiente de recreação que canalize meninos e meninas para jogos com papel tipificado do gênero perpetua uma situação na qual apenas os meninos podem desenvolver melhores habilidades motoras complexas.

Brincar com brinquedos

Imagine-se como uma criança entrando em uma loja de brinquedos. O que você percebe? Cores brilhantes e sons altos que o atraem em direção aos brinquedos que prometem instruí-lo, engajá-lo e excitá-lo. Como criança (ou mesmo adulto), você pode não se dar conta de que esses brinquedos são parte do processo de socialização. É isso mesmo: até os brinquedos são restrições! Eles podem incentivar as crianças a serem ativas ou inativas. Por exemplo, um disco ou uma bola *koosh* estimulam a criança a arremessar, receber e desenvolver um arremesso preciso. Entretanto, um jogo de tabuleiro ou uma boneca incentivam o brincar sedentário. Os brinquedos podem também estimular as crianças a imitar figuras esportivas. Dentre outros, há bonecas Barbie líderes de torcida do basquetebol e do futebol americano e figuras de ação da federação mundial de luta livre. Ao mesmo tempo, jogos e *videogames*, podem estimular o esporte sem promover qualquer atividade física. Obviamente, cada tipo de brinquedo tem suas vantagens, mas certos brinquedos facilitam a socialização das crianças no esporte e na atividade física mais do que outros.

Os brinquedos também são um meio pelo qual a tipificação do gênero pode ocorrer no processo de socialização. Por exemplo, brinquedos com um *marketing* voltado para meninos tendem a ser mais complexos e a incentivar atividades mais vigorosas do que aqueles com um *marketing* voltado para meninas. O brinquedo típico das meninas, como uma boneca ou um conjunto de cozinha, promove a brincadeira calma dentro de casa (Greendorfer, 1983; Liss, 1983). A tipificação do gênero pelos brinquedos está bem fortalecida na sociedade, e mesmo crianças com menos de 2 anos podem estar cientes da associação de brinquedos ao gênero (Levy, 2000). Em uma série de estudos publicados em 2005, Blakemore e Centers entrevistaram estudantes de graduação para determinar suas percepções da conveniência de certos brinquedos e descobrir como eles graduaram as características dos brinquedos. Os participantes associaram os brinquedos de meninas com atração física, cuidado e habilidades domésticas; já os brinquedos de meninos, com violência, competição, excitação e até certo ponto perigo (Blakemore Centers, 2005). Os fabricantes geralmente utilizam estratégias de tipificação do gênero para anunciar seus produtos. Por exemplo, comerciais ou pacotes de programas para equipamentos de esportes, conjuntos de carros de corrida e *videogames* orientados para a ação caracterizam meninos, e aqueles para bonecas mostram a figura de uma menina (Fig. 12.4). Observe com cuidado as propagandas de televisão durante o dia — a maioria visa a meninos ou a meninas, mas não a ambos. Esses empreendimentos de *marketing* influenciam as crianças, bem como seus pais.

Os pais também gostam de dar a seus filhos os mesmos tipos de brinquedo com que brincaram quando crianças, tendendo a perpetuar a tradicional tipificação do gênero. Por exemplo, um pai pode comprar um caminhão de madeira para seu filho, lembrando as horas que passou com um desses quando era criança — apesar de brinquedos mais complexos e modernos, e po-

? Considere um brinquedo popular atualmente, como o Easy Bake Real Meal Oven (forno de brinquedo), o Webkinz (bichos de pelúcia com réplicas virtuais no *website* da companhia) ou o Nerf N-Strike Disk Shot (um jogo de tiros que utiliza projéteis e alvos em movimento). Se fosse mãe ou pai, como esses brinquedos poderiam encorajar certos comportamentos e desestimular outros em seu filho?

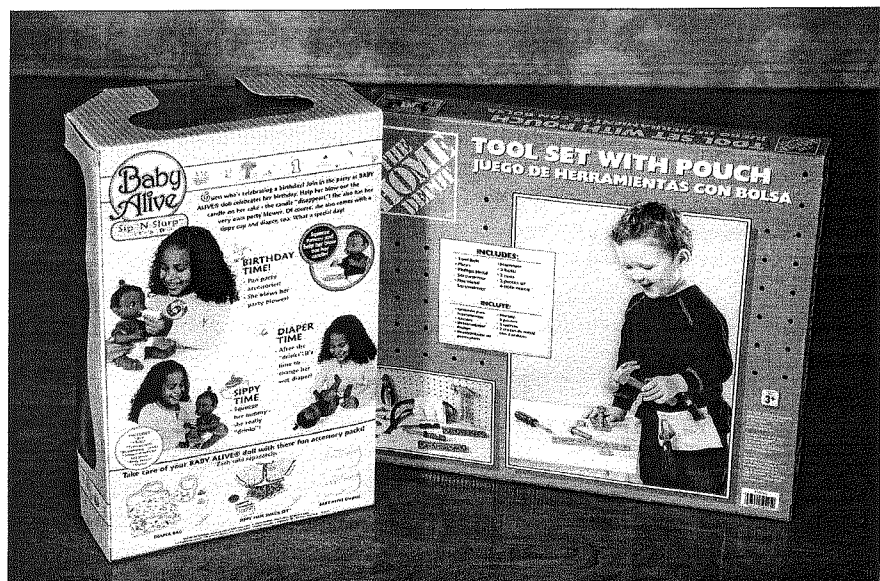


Figura 12.4 A propaganda de brinquedos é geralmente tipificada quanto ao gênero.

tencialmente menos estereotipados em relação ao gênero, existirem no mercado. Além disso, os pais podem incentivar a tipificação do gênero reforçando negativamente o brincar com brinquedos que eles julgam não serem apropriados ao gênero (Fagot, 1978), como dizer aos meninos para não brincarem com bonecas. Raag e Rackliff (1998), em um estudo sobre tipificação de gênero, brinquedos e pré-escolares, descobriram que muitos dos meninos julgavam que seus pais perceberiam brinquedos tipificados de gênero cruzado como algo “ruim”. Raag (1999) também descobriu que as crianças com um pai ou outro significativo que via os brinquedos neutros em relação ao gênero como “ruins” eram bastante influenciadas por rótulos de brinquedos tipificados quanto ao gênero. Tal tipificação do gênero por meio de brinquedos é um processo cuja mudança é lenta, e há pouca evidência de mudança no decorrer das últimas décadas (Blakemore e Centers, 2005; Campenni, 1999; Eisenberg, Welchick, Hernandez e Pasternack, 1985; Lloyd e Smith, 1985; Marcon e Freeman, 1999). Em um estudo único, Pennell (1999), disfarçado de duende do Papai Noel, questionou 359 homens e 417 mulheres de várias idades e etnias sobre suas escolhas de brinquedos. Pennell descobriu que as meninas e, até certo ponto, os meninos tiveram fortes preferências por brinquedos tipificados quanto ao gênero.

Nos últimos anos, a nossa sociedade tornou-se mais consciente das muitas formas pelas quais crianças são tipificadas quanto ao gênero e das implicações desse processo. Mesmo assim, há poucas evidências de qualquer mudança substancial de afastamento da tipificação de gênero (Banerjee e Lintern, 2000; Blakemore e Centers, 2005; Pennell, 1999; Turner e Gervai, 1995; Turner, Gervai e Hinde, 1993; Weisner, Garnier e Loucky, 1994). Os professores devem perceber que influenciam esse aspecto da socialização (Fagot, 1984). Mais uma vez, a evidência mostra que os professores continuam a se comportar de maneira diferente em relação ao brincar de meninos, comparado com o das meninas (Fagot, 1984; Oettingen, 1985; Smith, 1985). Eles podem reforçar a tipificação inicial de gênero continuando a rotular certas atividades como mais importantes ou apropriadas para determinado sexo do que para o outro. Eles podem escolher diferentes atividades para serem realizadas por meninos e por meninas. Ou podem fazer todas as tentativas possíveis de eliminar tais distinções e permitir que cada indivíduo explore o seu potencial total. É provável que tais decisões e expectativas do dia a dia se acumulem ao longo do tempo para reduzir diferenças no desenvolvimento motor de meninos e de meninas, canalizando suas oportunidades de prática (Brown et al., 1990; Brundage, 1983; Giulano et al., 2000; Greendorfer e Brundage, 1984).

OUTRAS RESTRIÇÕES SOCIOCULTURAIS: RAÇA, ETNIA E STATUS SOCIOECONÔMICO

? Considere maneiras nas quais o *status* socioeconômico baixo pode encorajar certos comportamentos e desencorajar outros.

Neste capítulo descrevemos algumas restrições relacionadas ao gênero como socialmente construídas em vez de biologicamente definidas. Por exemplo, a noção de que meninas são mais frágeis que meninos está firmemente estabelecida na cultura ocidental, apesar de existir pouca evidência biológica para sustentar isso (lembre-se de que existem poucas diferenças fisiológicas entre meninos e meninas antes da puberdade). Noções socialmente construídas também vão além das diferenças de gênero, nos domínios da raça, da etnia e do *status* socioeconômico. Frequentemente, é difícil distinguir entre restrições socioculturais (p. ex., atitudes culturais prevalentes) e restrições do indivíduo (p. ex., funcionamento fisiológico), porque a pesquisa pode não ter delimitações completamente definidas, como raça, classe ou etnia. Por exemplo, raça e etnia são frequentemente utilizadas juntas, mas não são equivalentes. Características raciais são biologicamente embasadas e se relacionam a semelhanças genéticas dentro de grupos, enquanto características étnicas são culturalmente baseadas e se relacionam a semelhanças culturais que conectam grupos. Raça e etnia podem coincidir (indivíduos biologicamente similares que vivem em um local geográfico particular provavelmente dividem a cultura), o que torna seus estudos independentes muito difícil.

Além disso, classe social e *status* socioeconômico são associados a certas características que podem ir além de raça e etnia. Como todos esses fatores se inter-relacionam, é difícil identificar restrições como estritamente socioculturais ou individuais quando considerado o *status* socioeconômico. É melhor considerar as relações do *status* socioeconômico com outros fatores quando se estiver buscando a influência das restrições. Por exemplo, crianças que vêm de um *status* socioeconômico mais baixo podem ter menos acesso a esportes organizados e a atividades físicas, particularmente aquelas que exigem equipamentos caros (p. ex., hóquei no gelo) ou aulas (p. ex., *figure skating* ou tênis) e comprometimento de tempo muito longo dos pais. Como resultado, essas crianças podem não ganhar experiências e práticas relacionadas a tais atividades. Devemos considerar a pesquisa sobre raça, etnia e *status* socioeconômico de um ponto de vista levemente diferente – um que examina as diferenças entre grupos sem sugerir *a priori* que as diferenças sejam biológicas por natureza. Essa abordagem nos permite examinar a influência potencial em uma variedade de restrições sem limitar nossa interpretação ao “fato biológico” (que pode na realidade ser uma suposição). Malina, Bouchard e Bar-Or (2004) oferecem uma extensa revisão da pesquisa histórica e contemporânea relacionada a diferenças físicas baseadas em raça, etnia e *status* socioeconômico.

RESUMO

Os humanos são seres sociais, isto é, os indivíduos constantemente interagem e dependem de outros como parte da vida diária. As pessoas formam grupos, que podem ser pequenos (famílias), médios (times esportivos, agremiações de uma cidade) ou grandes (cidadãos norte-americanos). Em geral, esses grupos têm valores, moral, regras e outros fatores distintos que criam uma atmosfera social sob a qual os membros do grupo vivem. Portanto, diferentes grupos e membros de um grupo agem como agentes socializadores, que, junto com situações sociais, encorajam o que é visto como desenvolvimento motor apropriado social e culturalmente. Como você esperaria, essas restrições socioculturais interagem com restrições funcionais do indivíduo para influenciar a motivação, a autoestima e os sentimentos de competência para executar uma tarefa. Esses tipos de interação restritiva serão explorados no capítulo seguinte.



REFORÇANDO O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE RESTRIÇÕES

DÊ UMA SEGUNDA OLHADA

Não deveríamos desconsiderar os efeitos de nosso ambiente social e cultural, ou a influência da tipificação de gênero sobre o desenvolvimento motor. No início da década de 1970, meninos participavam de esportes como hóquei de grama, ginástica, voleibol e *softball* em números muito maiores do que os de hoje. Após a lei Title IX ser aprovada nos EUA, as meninas começaram a participar desses esportes em maior número. Talvez o aumento da participação de meninas tenha levado à estereotipação de gênero desses esportes como “femininos” e, por sua vez, a uma queda da participação dos meninos. No entanto, com a participação de Andrew Zayac, Jon Geerts e outros em esportes como o hóquei de grama, as restrições socioculturais provavelmente mudarão, encorajando, por fim, um maior número de indivíduos a praticarem mais esportes.

(continua)