

ALUNAS ALIJADAS DE AULAS ESPORTIVIZADAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM INTER-RELACIONAL DE DADOS IMAGÉTICOS EM ESTUDO ENVOLVENDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

STUDENTS EXCLUDED FROM SPORTIVITIES OF SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: AN INTER-RELATIONAL APPROACH TO IMAGING DATA IN STUDY INVOLVING SOCIAL REPRESENTATIONS

Fábio Narduchi de Paula

Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Duque de Caxias, RJ, Brasil
E-mail: fabionarduchi@uol.com.br

Joaquim Humberto Coelho de Oliveira

Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
Email: joaquim.humberto@unigranrio.edu.br

Sonia Regina Mendes dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
E-mail: smendes@unigranrio.com.br

Alexandre de Jesus Pereira

Mestre em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
E-mail: ajsemed@bol.com.br

RESUMO

Em estudo envolvendo representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, ficou constatado que alunas têm sido alijadas dessas aulas em determinadas ocasiões. O presente artigo, fruto de pesquisa de campo, de abordagem quali-quantitativa, teve como objetivo ponderar sobre as relações que envolvem tal alijamento, a fim de vislumbrarmos, mais nitidamente, as ressignificações necessárias a avanços de conceitos e de condutas, envolvendo, em nosso caso, os corpos nessas aulas. Sinalizamos que os estudos em representações sociais vêm mostrando o quanto essa noção e sua correlata base teórica permitem compreensão e explicação aprofundadas dos fenômenos sociais, sendo, pois, o aporte teórico-metodológico utilizado. Os dados imagéticos foram analisados e interpretados utilizando-se o Método Documentário e a Metodologia Qualiquantitativa do Discurso do Sujeito Coletivo. Propugnamos pelo uso de conteúdo imagético em pesquisas, tal como a nossa, envolvendo representações sociais, para melhor compreendermos, por intermédio de discursos imagéticos, como essas representações encontram-se organizadas e quais os sentidos que as envolvem, visto ser o imaginário uma realidade e as imagens não somente reflexos de uma dada

mentalidade, mas também constituintes de dado imaginário e produtoras dessa realidade social.

Palavras-chave: Representações sociais, imagens, corpo, alijamento das aulas.

ABSTRACT

In a study involving social representations about the body in the classes of Physical Education school, it was verified that students have been excluded from these classes on certain occasions.. This article, the result of a field research, of a qualitative and quantitative approach, had the objective of considering the relations that involve such dumping, in order to more clearly perceive the significations necessary for the advancement of concepts and conduct, our case, the bodies in those classes. We note that studies in social representations have shown how this notion and its correlative theoretical basis allow in-depth understanding and explanation of social phenomena, and therefore, the theoretical-methodological contribution used. The imaging data were analyzed and interpreted using the Documentary Method and the Qualiquantitative Methodology of the Discourse of the Collective Subject. We advocate the use of imaging content in research, such as ours, involving social representations, in order to better understand, through imagery discourses, how these representations are organized and which meanings involve them, since the imaginary is a reality and the images not only reflections of a given mentality, but also constituents of imaginary data and producers of this social reality.

Keywords: Social representations, images, body, classroom exclusion.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de dissertação de mestrado, que teve como instrumento de coleta o uso de questionário e que objetivou investigar as representações sociais (RSs) sobre o corpo nas aulas de Educação Física escolar (EFE), tanto de alunos como de professores desse componente curricular. De Paula (2018) pretendeu, com sua pesquisa de campo, de abordagem quali-quantitativa, chamar atenção para as práticas e para os valores que têm sido instituídos, nessas aulas, para educar esse corpo.

Analisando as representações sociais (RSs) – advindas de imagens – que alunos e professores¹ construíram acerca do corpo nas aulas de Educação Física escola, o autor

¹ Três grupos foram considerados: um grupo formado por cinco alunos do 5º ano (1ª etapa) e outro composto por cinco alunos do 9º ano (2ª etapa) do Ensino Fundamental, que têm, oportuno ressaltar, aulas de Educação Física escolar em seu currículo, ambos da Escola Municipal Vereador Américo dos

chega à conclusão, pela relação existente entre algumas categorias semânticas que advieram da fase iconográfica da análise, de que tanto a esportivização das aulas de Educação Física escolar – com trabalhos envolvendo o futebol, dentro de contextos e de valores competitivos, em que um ganha em detrimento do outro que perde – quanto a centralidade do gênero masculino, nessas aulas, têm alijado alunos do gênero feminino, engendrando, por sua vez, a disputa (rivalidade) entre gêneros e, por conseguinte, a seguinte configuração: gênero feminino vencendo o masculino num jogo de futebol. Além do mais, por intermédio da linguagem corporal, podemos, como professores, perceber esse alijamento, para nele, intervir, em busca da inclusão do aluno na cultura corporal de movimento.

Considerando que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou do grupo) (JODELET, 1989; MOSCOVICI, 1978) e que, por esse motivo, “as representações sociais instauram versões da realidade, comuns e partilhadas” (JODELET, 1989, p.49, tradução nossa), uma atenção especial deve ser dada a esses aspectos encontrados através da inter-relação das categorias semânticas, tal como propugnamos e defendemos neste artigo.

Desse modo, o presente artigo tem como escopo ponderar sobre as relações existentes, no estudo, envolvendo tal alijamento, por meio da análise e da interpretação das seguintes categorias (e/ou subcategorias) semânticas encontradas: Esportivização da aula (futebol), Competição (um ganha em detrimento do outro que perde), Centralidade do gênero masculino, Aluna (gênero feminino) alijada da aula (futebol), Disputa entre gêneros (futebol): gênero feminino vence o masculino, Linguagem Corporal e Inclusão, a fim de vislumbrarmos, mais nitidamente, as ressignificações necessárias a avanços de conceitos e de condutas de que fala Rangel (2004), envolvendo, em nosso caso, os corpos nas aulas de Educação Física escolar.

1.1 Representações sociais: um breve panorama

Atualmente, encontra-se, em plena expansão no Brasil, a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e outros autores da área, tais como Denise Jodelet, Jean Claude Abric e outros, ampliando-se as áreas que têm aderido a esse referencial, dentre elas: Educação, Saúde e Serviço Social, e crescem os trabalhos de pesquisa envolvendo-a, podendo-se afirmar, inclusive, que tal crescimento se deve “ao fato de que os estudos em representações sociais vêm mostrando o quanto essa noção e sua correlata base teórica permitem compreensão e explicação aprofundadas dos fenômenos sociais.”, afirmam Silva, Dias e Pimenta (2016, p. 556).

Santos, localizada no município de Mesquita, na Baixada Fluminense, e um terceiro grupo composto por cinco professores desse componente curricular atuantes no Ensino Fundamental da mesma escola.

Sendo também “designada como **saber de senso comum, saber ingênuo ou natural**, diferente do saber científico, mas de grande importância para a vida social e, por isso mesmo, digna de atenção e estudos.”, uma representação social (RS), ou melhor, as representações sociais fornecem-nos “os elementos que nos permitem compreender o mundo, gerenciá-lo e mesmo enfrenta-lo.”, aponta Almeida (2005, p. 41, grifos do autor), dada a importância de seu estudo.

Tidas como formas de conhecimento socialmente elaboradas e compartilhadas, tendo uma orientação prática e colaborando para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (JODELET, 1989), são entendidas, também, “como idéias, imagens, concepções e visões de mundo que os atores sociais possuem sobre a realidade, as quais estão vinculadas às práticas sociais.” (MOREIRA; OLIVEIRA, 1998, p.xi-xii). No final das contas, elas produzem e determinam os comportamentos, pois definem, simultaneamente, a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam e o significado das respostas a dar-lhes (MOSCOVICI, 1978).

Possuem quatro funções, quais sejam: a Função de Saber (permitem compreender e explicar a realidade através de conhecimentos do senso comum, ou seja, de um saber “ingênuo”); a Função Identitária (definem a identidade, além de permitirem a proteção das especificidades dos grupos, caracterizando-os, isto é, situando os indivíduos e os grupos dentro do campo social); a Função de Orientação (guiam os comportamentos e as práticas, orientando as condutas); a Função Justificadora (permitem justificar, *a posteriori*, as tomadas de posição e os comportamentos, intervindo na avaliação da ação) (ABRIC, 1998), motivos pelos quais devam elas ser analisadas e interpretadas cientificamente, em nosso caso, envolvendo os corpos nas aulas de Educação Física escolar².

Assim sendo, a maneira como os indivíduos adquirem o conhecimento do senso comum e a quantidade expressiva de informações, de valores, de crenças, de normas e de expectativas que esse tipo de conhecimento incorpora e acumula deveriam ser mais considerados nos processos escolares (RANGEL, 2004), na medida em que nos oferecem valiosas indicações acerca da educação dos corpos nas instituições de ensino, de modo especial, nas aulas de Educação Física escolar, dentro da perspectiva do estudo, haja vista que “cada grupo tem um universo de opinião particular” (MOSCOVICI, 1978, p.32) e conhecê-lo implica, por conseguinte, agir, na busca por novos significados, por novos sentidos e, até mesmo, por novas práticas de educação dos corpos nesses espaços, a

² Tendo em vista o fato de que o trabalho, na área da Educação Física, tem seus fundamentos nas concepções de corpo e de movimento, ou seja, a natureza do trabalho desenvolvido, nessa área, possui relação íntima com a compreensão que se tem desses dois conceitos (BRASIL, 1997).

partir das informações advindas dessas representações e por intermédio delas reveladas.

Tal como em Rangel (2004, p. 66): “As pessoas constroem suas representações nos seus grupos sociais, através das conversas, das visões, das crenças que veiculam.” e, assim, “os conceitos e imagens vão sendo aceitos, naturalizados, considerados verdadeiros” e “Muitos dos preconceitos, dos estigmas, das exclusões de pessoas, decorrem desse processo e dos equívocos que ele pode gerar.”, o que justifica, pois, a escolha por tal temática, envolvendo tais grupos.

2 METODOLOGIA

Foram utilizados, conjuntamente, o Método Documentário, proposto por Ralf Bohnsack (2007), e a metodologia qualiquantitativa do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2003, 2014), a fim de analisarmos e interpretarmos os dados imagéticos, com o uso de um questionário, que continha uma frase indutora que o encimava: “O corpo nas aulas de Educação Física escolar”, a partir da qual, os grupos fariam um desenho no retângulo escrito “desenho”.

A opção por representações sociais advindas de fontes imagéticas (desenhos), por intermédio de discursos imagéticos, revela um entendimento – de que partem os estudos envolvendo o Método Documentário – de verificar as imagens integradas a seu contexto de produção, reveladoras, portanto, de exemplos de pensamento e de ação dos grupos que as compõem, especialmente, veiculadoras de referências a serem seguidas (DE PAULA, 2018, p. 61)

Insta frisar aqui que, em cada expressão pessoal, incluindo, no caso estudado, os desenhos (imagens), encontra-se, segundo Rangel (2004, p. 65), “a formação coletiva de idéias, o que equivale a dizer que as idéias não se formam isoladamente, até porque o sujeito que representa é, por sua natureza, um sujeito social.”. Opiniões, imagens e atitudes apresentam-se, segundo a autora, “como veículos e expressões de representações”, passando a ser entendidas não somente nas influências que recebem, mas também “nas influências que proporcionam à explicação e constituição da realidade, ou seja, aos critérios (e categorias) de compreensão dos fatos, orientação de comportamentos e identificação dos sujeitos nos grupos sociais” (RANGEL, 2004, p. 54).

Ao se caracterizar a imagem como reflexo e como produtora da realidade social, entendendo-a, ademais, como um sistema particular que encerra signos e significados em si mesma, abre-se caminho para a sua decomposição, ou melhor, para a reconstrução de seus variados sentidos (LIEBEL, 2011), que é levada a cabo na pesquisa. “A reconstrução dos diferentes sentidos da imagem permite a observação de estruturas de pensamento e de ação que a transpassam.” (p. 5), destacando-se, aí,

a existência de três níveis de sentido, que, em termos metodológicos, correspondem a duas fases metodológicas de interpretação, a saber, a Interpretação Formulada (nível objetivo ou imanente e nível expressivo), em que as apreensões de sentido imanentes à imagem são expostas, e a Interpretação Refletida (nível documentário), na qual o tema da imagem, da fase anterior, será contextualizado e analisado conforme sua historicidade e a imagem sendo interpretada segundo sua singularidade como fonte histórica e social, ou melhor, como documento de uma ação prática (BOHNSACK, 2007; LIEBEL, 2011 apud DE PAULA, 2018, p. 62)

Como o segundo passo da Interpretação Formulada, pelo Método Documentário, consiste na análise iconográfica, em que se interpretam as ações e os gestos representados de modo a encontrar um sentido geral para eles, encontramos, em Lefèvre e Lefèvre (2003, 2014), uma rica possibilidade, quando os autores propõem que se organizem, em categorias semânticas, opiniões ou expressões individuais de sentidos semelhantes, sendo “sempre possível agrupar e reconstituir, em grandes categorias de sentido, depoimentos ou outras manifestações de pensamentos individuais.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014, p. 503).

Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa (alunos) foram identificados por A1, A2, A3, até chegarmos em A10, de modo que, de A1 até A5, estaremos nos referindo a alunos do 5º ano do Ensino Fundamental e, de A6 até A10, a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, os demais sujeitos da pesquisa (professores) foram denominados de P1 até P5, para nos referirmos a docentes de Educação Física escolar do Ensino Fundamental, a fim de facilitar e, até mesmo, de tornar viável a análise e a interpretação dos dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na **Interpretação Formulada**, que consiste, essencialmente, em perguntar sobre “o que” constitui a imagem, sendo composta por duas fases, ou seja, a pré-iconográfica e a iconográfica, tem-se, respectivamente, a descrição (de objetos, de fenômenos e do ambiente) da imagem e a interpretação das ações e dos gestos representados (sentido geral; intencionalidades; elementos subjetivos) (LIEBEL, 2011). Esta última, vale ressaltar, servindo de base para a formação das categorias semânticas.

Assim sendo, com a categorização dos dados encontrados, na fase iconográfica, em tabelas³, houve a possibilidade de que os cotejamentos dos grupos envolvidos ocorressem com mais facilidade. Tal categorização se deu por meio de categorias semânticas que advieram da fase iconográfica do Método Documentário (BOHNSACK, 2007; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, 2014), de modo que o objetivo, deste artigo, é ponderar

³ Vide De Paula (2018).

sobre as relações que envolvem o alijamento de alunas das aulas de Educação Física escolar, por meio da análise e da interpretação de algumas categorias (e/ou subcategorias) semânticas encontradas, quais sejam: Esportivização da aula⁴ (futebol⁵), Competição (um ganha em detrimento do outro que perde)⁶, Centralidade do gênero masculino⁷, Aluna (gênero feminino) alijada da aula (futebol)⁸, Disputa entre gêneros (futebol): gênero feminino vence o masculino⁹, Linguagem corporal e Inclusão¹⁰.

Na **Interpretação Refletida**, um aspecto importante, ressaltado, inclusive, por Panofsky, conforme nos afirma Bohnsack (2007), consiste no fato de que a busca do sentido iconológico deve levar em conta o *habitus*¹¹, isto é, o *sentido do ser*, dos produtores de imagens. “De acordo com Panofsky, o sentido iconológico ‘pode ser apreendido desvelando-se todo e qualquer princípio constituído como base de uma nação, de uma época, de uma classe, de uma crença religiosa ou filosófica, modificado por uma personalidade e condensado em uma única obra’ (1975, p.40).” (BOHNSACK, 2007, p. 292).

De acordo com Bohnsack (2007), tal interpretação “tem por objetivo a constituição de uma via de acesso ao espaço de experiência dos produtores dessas imagens, cuja compreensão do *habitus* individual e coletivo dos produtores constitui-se como um elemento central.” (p.293), ressaltando que *habitus*, enquanto conceito, “pode referir-se tanto a fenômenos individuais quanto a fenômenos coletivos relativos ao meio social (*milieu*), por exemplo, o *habitus* proletário ou burguês.” (p.292, grifos do autor). “Pode também exprimir um determinado período histórico ou uma geração como o *habitus* da geração 1968. Pode ainda – e aqui reside propriamente o interesse do autor – ser expressão de todo um período histórico, seja o período Gótico ou a Renascença.” (BOHNSACK, 2007, p. 292, grifo do autor).

⁴ Com 80% dos discursos imagéticos.

⁵ Subcategoria que, além de estar presente nas representações de todos os participantes, apresentou o seguinte quadro: 40% futebol (somente), em detrimento de 20% futebol, basquetebol e voleibol (juntos no mesmo desenho), 10 % tênis de quadra (somente), 10% basquetebol (somente) e 20% remanescentes (não esportivização).

⁶ Com 20% dos discursos imagéticos.

⁷ Com 50% dos discursos, em detrimento de 30% Diversidade de gênero, 10% Centralidade do gênero feminino e 10% Gênero(s) não identificado(s).

⁸ Encontrado em 10% dos discursos imagéticos.

⁹ Categoria e subcategoria presentes em 10% dos discursos.

¹⁰ Ambas presentes em 10% dos discursos.

¹¹ Bohnsack (2007, p.292) utiliza *habitus* enquanto “conceito que foi tomado e desenvolvido posteriormente por Bourdieu (1970), a partir de Panofsky.”, podendo “referir-se tanto a fenômenos individuais quanto a fenômenos coletivos relativos ao meio social (*milieu*)”. Domingos Sobrinho (1998) ressalta, em seu estudo, “a pertinência e a contribuição que pode dar o conceito de *habitus*, tal como desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, para o estudo das representações sociais” (p.117), deixando patente “a proximidade existente entre o conceito de *habitus* ou *ethos* de posição e o constructo representação social” (p.129).

Liebel (2011) esclarece que há, na Interpretação Refletida, “a alteração do foco da análise, ou seja, a pergunta ‘o que’ constitui a imagem [típica da Interpretação Formulada] é substituída pela busca do ‘como’ ela é construída.” (p.4). Assim, a Iconologia, compreendida como último passo na análise clássica de Panofsky, isto é, “a interpretação da imagem através do estudo de sua singularidade como fonte histórica e social”, constitui-se “a parte central da interpretação”, tal como nos afirma Liebel (2011, p. 4), passo decisivo, segundo o autor, para o reconhecimento de elementos coletivos, como um país, uma época ou uma classe, assim como de religiões, de ideologias e de filosofias, apontando “para a análise da visão de mundo e do *habitus*¹² (no sentido de Bourdieu, 1980) da sociedade ou grupo em questão, ou seja, do modus operandi tanto do pensar quanto do agir de seus diferentes produtores”¹³.

Logo, dedicaremos, doravante, à Interpretação Refletida, envolvendo, neste artigo, as categorias semânticas em voga, buscando, para isso, aspectos que indiquem “o *habitus* e a visão de mundo do grupo produtor”, vendo, em cada uma dessas categorias semânticas e do que elas abarcam semanticamente, “um reflexo da visão de mundo do [seu] autor” ou, até mesmo, o *habitus*, isto é, o “*habitus* que presumivelmente seria característico do retratado” (LIEBEL, 2011, p. 9). A fim de facilitar nossa interpretação, partiremos de cada uma delas, evidenciando seus níveis de expressividade em termos discursivos.

3.1 Centralidade de Gênero: Gênero Masculino

Nossos achados acabaram por nos revelar representações generificadas dos corpos, seguindo uma lógica binária, pendendo ora para o gênero masculino, ora para o feminino, ora para os dois gêneros juntos no mesmo desenho (categoria *diversidade de gênero*), de modo que somente um, dos dez desenhos, foi enquadrado na categoria *gênero(s) não identificado(s)*, o que encontra eco em Fernandes (2010, p.102), que nos

¹² Domingos Sobrinho (1998), ressaltando, em seu estudo, “a pertinência e a contribuição que pode dar o conceito de *habitus*, tal como desenvolvido pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, para o estudo das representações sociais” (p.117), afirma que “as experiências acumuladas ao longo da trajetória de um grupo produzem os esquemas de percepção, de pensamento e de ação que guiam os indivíduos assegurando-lhes a conformidade e constância de certas práticas através do tempo.” (p. 118).

¹³ “A Interpretação Refletida atenta assim à submissão da imagem a uma contextualização, ou seja, a pergunta pelo ‘como’ a imagem é produzida relaciona-se intimamente com o(s) *habitus* e a(s) visão(ões) de mundo que a produzem, o que rende à análise documentária uma forte ligação não apenas com a Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim como também com a Sociologia Praxiológica de Pierre Bourdieu. A reconstrução dos diferentes sentidos da imagem permite a observação de estruturas de pensamento e de ação que a transpassam. Tais estruturas podem, entretanto, referir-se a diferentes grupos e tempos. O problema da objetividade interpretativa impõe aqui a discussão sobre os produtores das imagens.” (LIEBEL, 2011, p. 5).

chama a atenção para as “imagens binárias que tendemos a formar em nossas mentes”, muitas delas, inclusive, tendo “origens em nossas próprias experiências pessoais”.

Assim sendo, podemos nos referir a uma “lógica ‘generificada’ que permeia o contexto escolar” (FERNANDES, 2010, p.112), de modo que, “nas aulas de educação física, esses sentidos binários visam fixar as crianças em certos padrões que limitam suas possibilidades de aprendizado e produzem discriminações.”.

A centralidade de gênero observada, especificamente, do gênero masculino (*de forma expressiva*¹⁴), em detrimento do feminino, de gênero(s) não identificado(s) e, até mesmo, da diversidade de gênero, parece nos revelar um padrão cultural centrado na figura masculina. Nesse sentido, Daolio (2006, p. 74) adverte-nos, dizendo que “há uma construção cultural do corpo, definida e colocada em prática em função das especificidades culturais de cada sociedade”, o que, em nosso caso, corresponde à centralidade da figura masculina.

Em *A Dominação Masculina*, Bourdieu (2010) afirma-nos: “Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos por apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina” (p. 13).

A Educação Física escolar, imersa em “teias de significados” (GEERTZ, 1978, p. 4) historicamente construídas e compartilhadas, parece estar contribuindo no sentido de reforçar essas “estruturas históricas da ordem masculina” (BOURDIEU, 2010, p.13), tal como pudemos depreender dos discursos imagéticos encontrados, haja vista a existência de “contextos culturais que nos formam e informam, deles resultando nossa compreensão e nossas práticas frente ao igual e ao diferente” (GUSMÃO, 2000, p. 12).

3.2 Disputa entre Gêneros (Futebol): Gênero Feminino Vence o Masculino

Como discurso imagético, porém *com pouca*, digamos, *adesão*¹⁵, encontramos a disputa entre gêneros diferentes, com o gênero feminino vencendo o masculino num jogo de futebol¹⁶, tal como pudemos perceber em A5, evidenciando o quanto os “alunos

¹⁴ As expressões *de forma expressiva*, *com grande adesão* e outras afins, referentes aos discursos imagéticos encontrados, são utilizadas, aqui em nosso estudo, corroborando a assertiva defendida por Wagner (1998, p. 18) de que: “Em cada cultura existe um grande acervo de conhecimento consensual sobre coisas, eventos e fenômenos da vida diária.”.

¹⁵ As expressões, tais como *com pouca adesão*, *de pouca expressividade* e outras afins, referentes aos discursos imagéticos encontrados, são utilizadas, aqui em nosso estudo, corroborando a assertiva defendida por Abric (1998) de que as representações são marcadas por fortes diferenças individuais, apesar de, ao mesmo tempo, serem consensuais.

¹⁶ Daolio (2006, p. 136) já postula “que devemos compreender este esporte [futebol] como fenômeno sociocultural, que possui raízes na sociedade e cuja prática é alvo de significações por parte do homem brasileiro.”.

[...] lidam com um conjunto de ações, significados, valores, hábitos e tradições escolares e extraescolares [...] que os permite realizar modos de ações altamente particulares na aula planejada acerca do jogo de futebol” (BUSSO, 2010, p. 80), o que exige do professor atenção para esse fato, no sentido da busca por uma nova práxis educativa, baseada no respeito entre pares, haja vista que seus “alunos atualizam, por meio da totalidade de suas ações, significados – saberes – escolares e extraescolares acerca do jogo de futebol” (BUSSO, 2010, p. 80), tendo em vista uma perspectiva de ressignificação contínua das ações desses alunos no mundo¹⁷ (GEERTZ, 1978).

Uchoga e Altmann (2016, p. 167) ressaltam, em pesquisa do tipo etnográfica, que, “diante das expectativas corporais para meninos e meninas, o sucesso na obtenção de um ponto dentro do jogo, se destacar e exercer papéis decisivos nas jogadas, está mais atrelado ao gênero masculino do que ao feminino.” e que, “Embora essa percepção nem sempre se confirme, pois muitas meninas também se destacam nas atividades e disputam relações de poder nas diversas práticas corporais”, a simples “crença de que eles, quando comparados a elas, são mais habilidosos já interfere de antemão nas maneiras de participar do jogo.”.

Logo, o professor de Educação Física precisa estar atendo para o fato de que tais expectativas corporais para meninos e para meninas podem acabar engendrando contextos de acirramento entre os gêneros, sobretudo durante momentos de competição, conforme observado como discurso imagético de A5 envolvendo o futebol. E, nessa direção, ressaltamos que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo qual se luta, o poder do qual se quer apoderar.” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

Dalio (2006) afirma-nos que parece haver, em nossa sociedade, “um processo de ‘antialização’ sobre as meninas, da mesma forma que parece haver um processo que transforma os meninos em verdadeiros ‘trogloditas’.” (p. 78). Porém, “Se a sociedade tem determinado um papel inferior às mulheres no que se refere às habilidades motoras, por outro lado, esse papel, por ser fruto de construção cultural, é passível de alterações.” (p. 79).

Nesse sentido, conforme nos aponta Dalio (2006): “Se há uma tradição social que reproduz a inabilidade motora das mulheres, os professores também possuem prestígio social para iniciar um processo de revisão desses conceitos.” (p. 79), estando, dessa forma, influenciando, continuamente, a construção cultural dos corpos de seus alunos. Nessa perspectiva, “meninos e meninas poderão fazer aulas conjuntamente sem

¹⁷ Fernandes (2010, p. 106) destaca que “as configurações normativas podem ser reiteradas, repudiadas ou transformadas no cotidiano escolar.”. Ademais, “os significados de gênero expressos pelas crianças na escola dependem da situação vivenciada por elas nesse contexto” (p. 108).

nenhum tipo de constrangimento, e a educação física não estará mais contribuindo para criação de ‘antas’... nem de ‘trogloditas’.” (p. 82).

O trabalho com os Jogos Cooperativos¹⁸ constitui-se num grande aliado do qual esse professor poderá lançar mão, a fim de valorizar a cooperação em detrimento da competição em suas aulas e, assim, contribuir para uma mudança de significados e de sentidos envolvendo os gêneros nessas aulas, tendo em vista que “as construções de gênero não são fixas no tempo e no espaço e dependem das experiências vividas pelas pessoas.” (FERNANDES, 2010, p. 108)¹⁹.

3.2 Esportivização da Aula: Futebol

Também como discursos imagéticos *com grande adesão* entre os alunos, estão aqueles relacionados à esportivização das aulas de Educação Física escolar, que acabam por revelar esse seu aspecto, através de trabalhos envolvendo, pois, modalidades esportivas como conteúdos, mormente, o *futebol*, de maneira que podemos afirmar, tal como Betti (1999, p. 27), que “a cultura predominante na escola é a cultura esportiva.”. Desse modo: “A escola assumiu o ensino do esporte, praticamente como única estratégia. E esta é uma constatação fácil de ser percebida em toda instituição escolar, tenha ela ou não estrutura para tal.” (p. 26).

Podemos dizer que a Educação Física escolar tem atuado em uma determinada direção valorativa, como transmissora de determinados valores culturais da sociedade em que está inserida, tendo o esporte como principal conteúdo e participe disso, exigindo-nos algumas reflexões sobre quais são esses valores e sobre que outras possibilidades estão ao seu alcance. Soares, Taffarel e Escobar (2008, p. 219) já nos alertam para o fato de que “o esporte como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal universal [...] se projeta numa dimensão complexa que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica.”. E segundo Stigger (2005, pp. 106-107):

Muitos autores demonstraram preocupação com o fato de que a reprodução da lógica do esporte de rendimento na escola, além de oferecer uma visão limitada e limitadora dessa prática social e de trazer consigo a afirmação de aspectos ideológicos da sociedade capitalista, seria uma forma de

¹⁸ Terry Orlick, segundo Soler (2003), realizou a divisão dos jogos cooperativos em diferentes categorias, tais como os *Jogos cooperativos sem perdedores*, os *Jogos de resultado coletivo*, os *Jogos de inversão* (*Rodízio*, *Inversão do goleador*, *Inversão do placar* e *Inversão total*), além dos *Jogos semi-cooperativos* (*Todos jogam*, *Todos tocam/todos passam*, *Todos marcam ponto*, *Todas as posições*, *Passe misto* e *Resultado misto*). Os últimos, vale ressaltar, são descritos da seguinte maneira: “Passe misto: A bola deve ser passada, alternadamente, entre meninos e meninas.” e “Resultado misto: Os pontos são convertidos, ora por uma menina, ora por um menino.” (p. 28).

¹⁹ Laraia (2001, p. 98) ressalta, inclusive, “o caráter dinâmico da cultura”.

encaminhar os indivíduos para uma participação passiva no campo esportivo. Pela lógica seletiva identificada por esses autores, muitos indivíduos, sendo incapazes de responder às exigências que lhes fossem impostas, seriam excluídos ou se auto-excluiriam da prática esportiva [...] Alguns estudos confirmam essa idéia, ao identificarem que muitos professores têm tratado esportes com a mesma lógica com que é praticado no contexto das competições esportivas federadas; conscientes ou não, essa perspectiva visualiza a escola como mera transmissora dos valores culturais da sociedade na qual está inserida.

Soares et. al. (1992) afirmam que o esporte, sendo uma produção histórico-cultural, “envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica.” (p. 70), subordinando-se a esses códigos e a esses significados que lhe imprime essa sociedade, isto é, a sociedade capitalista, reproduzindo, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Os pressupostos para o seu aprendizado, “tais como o domínio dos elementos técnico-táticos e as condições fisiológicas para a sua prática, demonstram claramente que a finalidade a ele atribuída é somente a vitória na competição” (p. 71).

Oliveira (2010, p. 92) chega, até mesmo, a dizer que “A influência esportiva de alta performance é tamanha na EF que existem determinações institucionais e legais que possibilitam o acontecimento de jogos escolares em uma moldura semelhante aos Jogos Olímpicos.”, incluindo “premiações, recordes, formação de equipes com os melhores da escola e hierarquizações das competições.”, de maneira que “As equipes campeãs ganham o direito de competir em uma escala geograficamente mais abrangente, tendo como início do percurso as competições locais, passando pelas regionais e estaduais até chegar ao nível nacional”.

Soares et. al. (1992) reforçam a tese de que o esporte “deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte ‘da’ escola e não como o esporte ‘na’ escola.” (p. 70). Nessa direção, caminha Kunz (2000), que propõe uma transformação didático-pedagógica dos esportes, por meio de uma didática comunicativa, destacando-se, nesse cenário, a linguagem, não apenas a que se expressa pelo “se-movimentar” dos praticantes, mas também “o próprio falar sobre as experiências e os entendimentos do mundo dos esportes.” (p. 42).

Assim, segundo Kunz (2000), “conduzir o ensino na concepção crítico-emancipatória, com ênfase na linguagem, é ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte.” (p. 43), transformando-o pela sua “encenação” no contexto escolar²⁰, possibilitando, dessa maneira, vivências de diferentes encenações, inclusive sua transformação histórica, e a interpretação de diferentes papéis, em busca de uma compreensão crítica dessas encenações.

²⁰ O autor dedica um capítulo exclusivo de sua obra para mostrar uma das formas dessa transformação didático-pedagógica do esporte, por meio de sua “encenação” no contexto escolar.

Correia (2006a), baseando-se em Correia (2004), realça a importância de revermos²¹ os paradigmas e os valores atrelados ao modelo competitivo das relações sociais e humanas que se estabeleceram em nossa sociedade capitalista, modelo e valores enfatizados, de forma ampla e, muitas vezes, inconsciente, pela visão esportivizante da Educação Física. Tal modelo competitivo se fez presente, vale ressaltar, nos discursos imagéticos coletados, conforme veremos a seguir.

3.3 Competição (Um Ganha em Detrimento do Outro que Perde)

Outro discurso imagético *com pouca adesão*, mas que se fez presente, foi o relacionado à competição, de maneira que um ganha em detrimento do outro que perde, sugerindo, pois, que as aulas de Educação Física escolar têm atuado no sentido de promover disputas entre pares. Correia (2006a) chega, inclusive, a afirmar que “não podemos deixar de observar que, no exercício do cotidiano escolar, ainda se reproduz muito o mito da competição e os processos de esportivização na Educação Física.” (p. 150), apesar do avanço e do esforço teórico para superar os modelos competitivista e tecnicista dominantes²². Desse modo, uma “lógica competitiva que suscita o individualismo” (FARIA JUNIOR; FARIA, 1999, p. 362) parece permear essas aulas²³, tal como podemos constatar nos discursos imagéticos de A5 e de A9.

Oportuno mencionar que, na área da Educação Física escolar, encontram-se, hoje, diversos autores e diversas obras que defendem o uso dos Jogos Cooperativos, acreditando, pois, em seu potencial educativo, tal como De Paula, Pereira e Triani (2017), que o encaram como uma “alternativa viável e possível ao esporte que vem sendo amplamente praticado nas aulas de Educação Física escolar, com a vitória dos ‘mais habilidosos’ sobre os ‘menos habilidosos’” (p. 57, tradução nossa). Os PCNsEF propõem, inclusive, que consideremos, como conteúdo procedimental, a “Vivência de jogos cooperativos” (BRASIL, 1998, p. 76).

Porém, o discurso imagético que se fez presente referente à competição, tal como podemos observar, corrobora o fato de que essas aulas têm atuado no sentido de promover a competição entre pares, de modo a fomentar a vitória de uns em detrimento da perda de outros, agindo, conseqüentemente, para a “negação do outro” (MATURANA, 2002, p. 13) nesses espaços, tal como observado em A5 e em A9.

²¹ Freire e Scaglia (2003, p. 14) já nos advertem para o fato de que “o currículo da disciplina deve apresentar conteúdos abertos o bastante para que os alunos, em sua prática, tenham espaço para manifestações individuais, em seu próprio ritmo de desenvolvimento.”

²² Assim, afirma-nos Correia (2006b, p. 11): “A educação física, embora tenha avançado teoricamente para superar os modelos competitivista e tecnicista no exercício do cotidiano escolar, ainda reproduz a competitividade do esporte formal”.

²³ Nesse sentido, alertam-nos Soares et. al. (1992) para o fato de que precisamos resgatar, na escola, os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual.

De Paula, Pereira e Triani (2017, p. 57, tradução dos autores) ressaltam que “o esporte que vem sendo amplamente praticado nas aulas de Educação Física escolar, com a vitória dos ‘mais habilidosos’ sobre os ‘menos habilidosos’”, ocorre num contexto em que muitos alunos acabam “sendo marcados por fortes estigmas ao apresentarem sucessivas experiências de fracasso, não sendo raros os casos em que alguns alunos se sentem desmotivados a jogar e, até mesmo, desistem de fazê-lo”. Dessa maneira, a cultura desportiva e competitiva, dominante nas propostas curriculares da área, acaba por engendrar um obstáculo adicional à inclusão de alunos que são, à partida, encarados como menos capazes para um bom desempenho, por diversas razões, numa competição (RODRIGUES, 2003).

Conforme salientam Faria Junior e Faria (1999, p. 357), a Educação Física escolar, “ao seguir os modelos desportivos tradicionais, não valoriza a bagagem cultural dos alunos.”, contribuindo, assim, “para a formação de uma identidade que se torna descaracterizada culturalmente.”, de maneira que, “sob esse modelo, segregamos grande parcela de nossa população, negando-lhe uma educação contextualizada em relação às suas raízes culturais, aos seus valores e às suas necessidades reais.”.

3.4 Aluna (Gênero Feminino) Alijada da Aula (Futebol)

Como discurso imagético, porém *com pouca adesão*, encontramos o alijamento de uma aluna, do gênero feminino, de uma aula em que se trabalhava o conteúdo futebol, tal como pudemos constatar em P5, evidenciando, desse modo, a existência, nas aulas de Educação Física escolar, daquilo que Oliveira e Daolio (2014) chamaram de “‘periferia da quadra’²⁴”. Assim, “um fato é significativo: muitos alunos não se envolvem com as atividades propostas nas aulas de EF, encontrando-se à margem das mesmas, na ‘periferia da quadra’” (pp. 72-73).

Fernandes (2010, p. 102) esclarece-nos que muitos meninos querem sempre um tempo da aula ou, até mesmo, a aula toda para jogarem futebol, mas que, apesar de algumas meninas também se envolverem, como eles, nesse conteúdo, muitas delas “se empolgam mais facilmente que os meninos quando a aula aborda o conteúdo ginástico.”, porquanto “as práticas corporais se encontram ‘generificadas’”.

Tal fato requer do professor uma atenção especial, no sentido da busca por uma nova práxis educativa, fomentadora de potencialidades e baseada no respeito e na troca de competências entre pares, mais particularmente, entre gêneros, haja vista a

²⁴ Para os autores, “o conceito de ‘periferia da quadra’ não se limita ao espaço físico dos arredores da quadra ou seus ‘cantos’, mas também sendo uma referência subjetiva aos tempos da aula de EF vivenciados pelos alunos que se distanciam da proposta inicial do professor.” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014, p. 73).

existência de uma ressignificação contínua das ações desses alunos no mundo, sublinhada por Geertz (1978).

A característica do trabalho desenvolvido pela Educação Física escolar, conforme postulam os PCNsEF (BRASIL, 1998), “deve contemplar os vários níveis de competência [...], para que todos os alunos sejam incluídos e as diferenças individuais resultem em oportunidades para troca e enriquecimento do próprio trabalho.” (p. 68), para se fazer valer, assim, “o diálogo de competências” (p. 75).

De acordo com Fernandes (2010), pelo fato de as práticas corporais encontrarem-se “generificadas”, o futebol, a dança, a ginástica, dentre outros conteúdos, acabam por receber diferentes influências das construções entre os sentidos de feminino e de masculino em nossa sociedade, de modo que, quando pensamos em futebol, por exemplo, é mais comum formarmos, de imediato, uma imagem de meninos jogando-o; já no caso da ginástica rítmica (GR), sua própria prática exclui a possibilidade de os meninos exercerem-na como um esporte de competição no Brasil. No entanto, podemos, conforme a autora, “ousar compor outras imagens, baseadas nas cenas que as/os alunas/os realizam durante as aulas.” (FERNANDES, 2010, p. 102).

Precisamos, pois, ressignificar saberes escolares, historicamente construídos e sedimentados, acerca das práticas da cultura corporal de movimento no ambiente escolar, tendo em vista a inclusão de todos aqueles que acabam ficando à margem das aulas de Educação Física escolar, por meio de uma contínua ressignificação das ações desses alunos nessas aulas e, conseqüentemente, no mundo, com o fito de se promover um diálogo de competência entre gêneros. Oliveira e Daolio (2014) advertem-nos, inclusive, que o fenômeno da “periferia da quadra” “não é algo dado ou natural, mas produzido pelo contexto escolar” (p. 71), ademais, possui “íntima relação com a prática pedagógica dos professores.” (p. 73).

Urge uma atenção especial a esse fato, encontrado como dado imagético em nossa pesquisa, em busca de uma nova prática de Educação Física escolar, que tenha como escopo a inclusão de todos. “É a vida em uma dada sociedade que cria uma maneira particular de interpretar os corpos, de investir neles diferentes discursos e poderes.” (FERNANDES, 2010, p. 106).

A escola, como pertencente a essa sociedade e como espaço em que o *poder* disciplinar produz *saber* (FOUCAULT, 2002), precisa de atenção e de ação nessa direção. Porém, como perceber a exclusão de alunos das aulas de Educação Física escolar? Tal pergunta vai ao encontro de outro dado imagético advindo da pesquisa, que será discutido a seguir: pela linguagem corporal.

3.5 Linguagem Corporal e Inclusão

Um outro dado encontrado, concernente ao discurso imagético dos professores, foi o da linguagem corporal, observado em P5, chamando-nos atenção para o fato de que **“O corpo fala sem palavras”** (WEIL; TOMPAKOW, 2015, s/p., grifo dos autores), de modo que ele, através de linguagens que transmite, por meio de gestos, pode ser entendido como expressão/comunicação de sentimentos, de emoções, isto é, uma espécie de mensageiro.

De acordo com Silva et al. (2000, p. 52, grifo das autoras), a linguagem corporal *“Tem por função expressar sentimentos, emoções e transmitir mensagens, cujos significados são influenciados pelo contexto.”*, de modo que, *“através dela, são transmitidas inúmeras mensagens nem sempre conscientes e/ou manifestas (validadas) verbalmente.”*. Tal como Cavalcanti e Coelho (2007, p. 225): *“O silêncio e os gestos indicam a forma como o corpo fala sem palavras”*.

Como conteúdo atitudinal, os PCNsEF propõem a *“Valorização da cultura corporal de movimento como linguagem, como forma de comunicação e interação social.”* (BRASIL, 1998, p. 75). Dessa forma, como professores de Educação Física escolar, precisamos valorizar aquilo que o corpo esteja transmitindo, através de gestos e, até mesmo, do movimento corporal, haja vista o atendimento a dois princípios propugnados por esses parâmetros curriculares, quais sejam, o *“Princípio da inclusão”*²⁵ e o *“Princípio da Diversidade”* (BRASIL, 1998, p. 19).

Precisamos conceber o corpo como *“presença e existência”* (BRITTO; JACQUES, 2012, p. 154), o que implica entendê-lo como fenômeno existencial, ou melhor, como fenômeno integral, em toda a sua completude. Segundo Kunz (2000, p. 20, grifo do autor), *“não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal. O homem como um ‘ser no mundo’ é sempre a presença de um corpo fenomenológico, na concepção de Merleau-Ponty (1966).”*. E, nesse sentido, precisamos estar atentos para a linguagem que ele transmite.

Na Educação Física a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o *“ser corporal”* do sujeito se torna linguagem, a linguagem do *“se movimentar”* enquanto diálogo com o mundo (KUNZ, 2000, p. 37)

²⁵ Também foi encontrado, *com pouca expressividade*, discurso imagético relacionado à inclusão do corpo, ou melhor, dos corpos nas aulas de EFe, conforme verificado em P4, o que nos revela a existência de uma preocupação, por parte desse professor e, talvez, de outros professores desse componente curricular, com esse princípio propugnado pelos PCNsEF, que se constitui no *“eixo fundamental que norteia a concepção e a ação pedagógica da Educação Física escolar”* (BRASIL, 1998, p. 30).

Em Brasil (1998), podemos constatar, como objetivo para o terceiro e para o quarto ciclos, o reconhecimento e a valorização das diferenças de desempenho, de linguagem e de expressividade decorrentes de diferenças culturais, sexuais e sociais, de modo a conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando, assim, uma postura despojada de preconceitos ou de discriminações.

Sendo assim, faz-se premente que valorizemos a linguagem corporal como forma de comunicação e de expressão humanas de um ser que se movimenta e interage com todo o corpo, devendo ser, assim, valorizada e considerada no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física escolar. *“O conhecimento da linguagem corporal amplia nossa percepção profissional e é mais um instrumento para melhorar a qualidade da assistência”* (SILVA et al., 2000, p. 52, grifo das autoras) ao aluno nas aulas de EFe.

“PELA LINGUAGEM DO CORPO, VOCÊ DIZ MUITAS COISAS AOS OUTROS. E ELES TÊM MUITAS COISAS A DIZER PARA VOCÊ.” (WEIL; TOMPAKOW, 2015, s/p., grifo dos autores), razão pela qual deve ela adquirir um espaço especial nas aulas de Educação Física escolar, que têm o corpo e o movimento como fundamentos de seu trabalho, segundo nos aponta Brasil (1998).

Como bem disse Kunz (2000, p. 79): *“Movimento é sempre uma conduta para algo. Neste sentido o movimento passa a ser visto como ‘um diálogo entre Homem e Mundo’.”* Assim, precisamos estar atentos para a linguagem que esse homem (aluno) transmite em seu *se-movimentar*, por meio de uma simples expressão corporal, não intencional, ou, até mesmo, por intermédio de expressões intencionais que revelem importantes aspectos do ser corporal que se movimenta e interage com todo o corpo, a fim de que objetivos pautados em princípios como o da inclusão e o da diversidade, propugnados em Brasil (1998), possam ser, de fato, alcançados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, considerando as relações existentes entre as categorias semânticas analisadas e interpretadas, podemos dizer que tanto a esportivização das aulas de Educação Física escolar – com trabalhos envolvendo o futebol, dentro de contextos e de valores competitivos, em que um ganha em detrimento do outro que perde – quanto a centralidade do gênero masculino, nessas aulas, têm alijado alunos do gênero feminino, engendrando, por sua vez, a disputa (rivalidade) entre gêneros, com o gênero feminino vencendo o masculino num jogo de futebol representado.

Ressaltamos e reiteramos que a simples crença de que os meninos, quando comparados às meninas, são mais habilidosos já interfere, de antemão, nas maneiras de se participar de um jogo, incluindo, aí, o futebol, o que acaba por justificar a disputa

entre gêneros no jogo de futebol representado, com o gênero feminino vencendo o masculino, deixando patente a rivalidade existente entre os gêneros em contextos competitivos e, conseqüentemente, a necessária intervenção do professor de Educação Física escolar na busca por projetos cooperativos pautados no respeito entre pares, mais especificamente, entre gêneros, tendo os Jogos Cooperativos como partícipes disso, sobretudo, com suas estratégias Passe Misto e Resultado Misto, descritas, anteriormente, no presente artigo.

Como produção histórico-cultural, o esporte acaba por ser subordinado aos códigos, sentidos e significados da sociedade em que se encontra inserido, isto é, da sociedade capitalista, reproduzindo as desigualdades sociais. No entanto, ressaltamos que ele não só pode como deve ser abordado pedagogicamente na escola, a fim de termos e vivermos o esporte *da* escola e não o esporte *na* escola. Já há, inclusive, várias propostas para isso, materializadas nas diversas abordagens pedagógicas da área, destacando-se aquelas denominadas por Darido e Rangel (2008) de Cultural, de Crítico-Superadora, de Crítico-Emancipatória, Baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Baseada nos Jogos Cooperativos, dentre outras.

Oportuno ressaltar aqui que, por intermédio da linguagem corporal, podemos, como professores, perceber o alijamento de alunos nas aulas de Educação Física escolar, para intervirmos nessa direção, numa busca constante por novos significados para as práticas que desenvolvemos, fomentando, assim, a inclusão desses alunos na cultura corporal de movimento, tendo em vista ser o corpo uma espécie de mensageiro, que expressa/comunica sentimentos, emoções, por meio de linguagens que transmite através de gestos.

Precisamos, pois, estar atentos para os significados que temos reforçado envolvendo os corpos nas aulas de Educação Física escolar. Medina Filho (2013) já nos assinala que, no interior de cada cultura local, o homem atribui significados a signos, de modo que tais significados são construídos e reconstruídos, coletivamente, nos relacionamentos sociais, resultando nas representações sociais, entendidas como figura/significação.

Assim sendo, propugnamos pelo uso de conteúdo imagético em pesquisas, tal como a nossa, envolvendo representações sociais, a fim de melhor compreendermos, por intermédio de discursos imagéticos, como essas representações encontram-se organizadas e quais os sentidos que as envolvem (MEDINA FILHO, 2013), visto ser o imaginário uma realidade (MAFFESOLI, 2001) e as imagens não somente reflexos de uma dada mentalidade, mas também constituintes de dado imaginário e produtoras dessa realidade social (LIEBEL, 2011).

Os discursos, em nosso caso, imagéticos, tornam inteligível e comunicável o imaginário social, de maneira que, neles, estão presentes as representações sociais, que

nos fornecem os elementos que possibilitam ao homem tanto a compreensão quanto o gerenciamento e o enfrentamento do mundo que o cerca (ALMEIDA, 2005; JODELET, 1989). E, nesse sentido, salientamos que o discurso “não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo” (FOUCAULT, 1996, p. 10), revelando-nos, pois, aquilo que vai mais além do estritamente normativo, passível, portanto, de alterar realidades.

5 REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ALMEIDA, G. J. As representações sociais, o imaginário e a construção social da realidade. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Motriz**, v. 1, n. 1, p.25-31, junho/1999.

BOHNSACK, R. **A interpretação de imagens e o método documentário**. Sociologias, Porto Alegre, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. 9.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRITTO, F. D.; JACQUES, P. B. Corpo e Cidade: Coimplicações em processo. **Revista Ufmg**, Belo Horizonte, v. 19, n. 12, p.142-155, jan. 2012. Mensal.

BUSSO, G. L. “Eu sou filho do Ronaldinho!”: Uma noção de mediação de saberes na aula de educação física. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CAVALCANTI A. C. D.; COELHO M. J. A linguagem como ferramenta do cuidado do enfermeiro em cirurgia cardíaca. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 220-226, jun. 2007.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164. 2006a.

_____. **Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na educação física**. São Paulo: Papirus, 2006b.

DAOLIO, J. **Cultura: educação física e futebol**. 3.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DE PAULA, F. N. **As representações sociais de alunos e de professores acerca do corpo nas aulas de educação física escolar**. 2018. 200f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy" (Unigranrio), Duque de Caxias, 2018.

DE PAULA, F. N.; PEREIRA, A. de J.; TRIANI, F. S. The competition cooperation: the work with cooperative games in physical education. **The FIEP Bulletin**, Paraná, v.87, n.1, p.56-58, 2017.

DOMINGOS SOBRINHO, M. "Habitus" e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

FARIA JUNIOR, A. G.; FARIA, E. J. C. Didática de educação física. In: FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes; CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da; ROCHA JUNIOR, Coriolano Pereira da; NOZAKI, Hajime Takeushe (Orgs.). **Uma introdução à educação física**. Niterói, RJ: Corpus, 1999.

FERNANDES, S. C. "Cadê a bola, dona?" Ou sobre os significados de gênero nas aulas de educação física. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Vigiar e punir**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Trad. Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GUSMÃO, N. M. M. de. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, jul./dez, 2000.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine em expansion. In: JODELET, D. (Ed.). **Lés représentations sociales**. Paris: PUF, 1989.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 502-507, Abr./Jun. 2014.

_____. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LIEBEL, V. Reconstruindo Imagens - o método documentário de análise. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011, Curitiba. Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em Curitiba-PR, de 26 a 29 de julho de 2011, 2011.

MAFFESOLI, M. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS: Mídia, Cultura e Tecnologia**, Porto Alegre, n. 15, p. 74-81, agosto 2001.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEDINA FILHO, A. L. Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 2, p. 263-271, 2013.

MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. Apresentação. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, R. C.; DAOLIO, J. Educação física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra”. **Educação Em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.2, p. 71-94, 2014.

OLIVEIRA, R. C. “Não levo jeito, professor...”. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

RANGEL, M. **A pesquisa de representação social como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2004.

RODRIGUES, D. A. Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v.14, n.1, p.67-73, 2003.

SILVA, L. M. G.; BRASIL, V. V.; GUIMARÃES, H. C. Q. C. P.; SAVONITTI, B. H. R. A.; SILVA, M. J. P. Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 4, p. 52-58, agosto 2000.

SILVA, R. D.; DIAS, A. A.; PIMENTA, S. A. Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 16, n. 50, p. 987-1007, out./dez. 2016.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: GEBARA et al. **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. 15 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SOARES et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

STIGGER, M. P. **Educação Física, Esporte e Diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Rev Bras Ciênc Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal**. 74.ed. Petrópolis: Vozes; 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=zCFDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&ots=eDcS2o1oGr&sig=9yXGrl3BE0K6poh0O3i1SSUP9fc#v=onepage&q&f=false>> Acesso em: 9 de ago. 2017.