



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEP
ESCOLA DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO, ARTES, LETRAS E HUMANIDADES
Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes
Mestrado Acadêmico em Humanidades, Culturas e Artes

FÁBIO NARDUCHI DE PAULA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E DE PROFESSORES ACERCA
DO CORPO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

DUQUE DE CAXIAS

2018

FÁBIO NARDUCHI DE PAULA

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS E DE PROFESSORES ACERCA
DO CORPO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Texto de dissertação apresentado à Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy” como parte dos requisitos parciais para obtenção do Título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes à Banca Examinadora, sob orientação do Prof. Dr. Joaquim Humberto Coelho de Oliveira.

ORIENTADOR: JOAQUIM HUMBERTO COELHO DE OLIVEIRA

Duque de Caxias

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE/BIBLIOTECA - UNIGRANRIO

D278r De Paula, Fábio Narduchi.

As representações sociais de alunos e de professores acerca do corpo nas aulas de educação física escolar / Fábio Narduchi de Paula. - Duque de Caxias, 2018.

200 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2018.

“Orientador: Profº. Dr. Joaquim Humberto Coelho de Oliveira”.

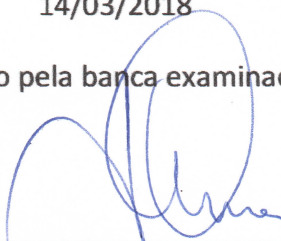
Fábio Narduchi de Paula

**As Representações Sociais de Alunos e de Professores acerca do Corpo nas
Aulas de Educação Física Escolar.**

Exemplar apresentado para avaliação pela banca examinadora em

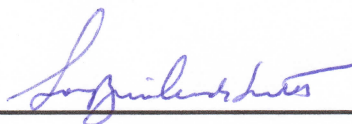
14/03/2018

Aprovado pela banca examinadora:



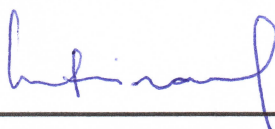
Prof. Dr. Joaquim Humberto Coelho de Oliveira
Orientador

UNIGRANRIO



Profª. Drª. Sonia Regina Mendes dos Santos
Examinador Interno

UNIGRANRIO



Profª. Drª. Maria Geralda de Miranda
Examinador Externo

UNISUAM

DEDICATÓRIA(S)

A todos aqueles que buscam, bravamente, legar à educação, mais particularmente à Educação Física, um conjunto de dados cientificamente tratados, corolários de pesquisas científicas, que visam não somente reforçar tendências no campo teórico e ampliar conceitos, mas, sobretudo, contribuir para avanços de condutas, em nosso caso, envolvendo os corpos nas aulas de Educação Física escolar.

AGRADECIMENTO(S)

A Deus, primeiramente, por toda a disposição, a força e a coragem, mormente, a sabedoria durante todo o curso de Mestrado.

A toda a minha família, pela paciência e pelo apoio, principalmente nos momentos de decisões.

Ao meu tão querido orientador Joaquim Humberto Coelho de Oliveira, pelas dicas valiosas durante todo o processo de orientação, sobretudo, pela forma carinhosa e fraternal com que a conduziu, fundamental para um ambiente propício ao diálogo de que necessitávamos.

Às queridas Maria Geralda de Miranda e Sonia Regina Mendes dos Santos, pelas valiosas informações e indicações, fundamentais para a conclusão do trabalho. Dedico-lhes, também, grande parte da proposta final, presentificada na dissertação que se segue.

Aos meus companheiros de caminhada, os mestrandos do programa, com os quais pude trocar algumas experiências e, por conseguinte, enriquecer-me conceitualmente e como ser humano.

EPÍGRAFE

“... Uma vez consumidos os tecidos mais sutis da sociedade, nada impedirá o desabamento das construções de nossa existência natural”.

Serge Moscovici

RESUMO

É adotando a perspectiva lançada pela Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici e outros autores da área, tais como Denise Jodelet, Jean Claude Abric e outros, que embasaremos e construiremos a presente pesquisa, tendo em vista o rico aporte teórico-metodológico da teoria em voga. Analisar as Representações Sociais – em nosso caso, imagéticas – que alunos e professores constroem acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar é, antes de mais nada, compreender o universo de informações, de valores, de crenças, de normas e de expectativas que permeiam a prática cotidiana desses grupos, que acabam por nos revelar, por sua vez, como essa prática encontra-se compreendida, identificada, orientada e justificada no que tange à educação dos corpos nessas aulas, buscando, assim, novos significados, novos sentidos e, até mesmo, novas práticas de se educar o corpo nesses espaços. Sabemos que o trabalho, na área da Educação Física, tem seus fundamentos nas concepções de corpo e de movimento, possuindo relação íntima com a compreensão desses dois conceitos, e que o corpo humano é, como qualquer outra realidade do mundo, concebido socialmente. Destarte, urge entendê-lo, cientificamente, como instância fundamental e básica para articularmos conceitos centrais para uma teoria pedagógica, fornecendo-nos as bases para tal. Assim sendo, pretendemos, com a pesquisa, chamar atenção para as práticas e para os valores que têm sido instituídos, nas aulas desse componente curricular, para educar esse corpo. Propusemos, então, como objetivo geral, investigar as representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, tanto de alunos como de professores desse componente curricular, ambos, respectivamente, discentes e docentes de uma mesma escola de Ensino Fundamental. Acreditamos que uma ação transformadora, na área, precisa considerar, com urgência, as instâncias locais de decisões, ouvindo seus principais atores. Para atingir a proposta, adotamos o Método Documentário de análise e de interpretação de dados imagéticos, proposto por Ralf Bohnsack, e a metodologia qualiquantitativa do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposta por Lefèvre e Lefèvre. De acordo com os resultados obtidos, as representações sociais acerca de nosso objeto de estudo encontram-se ancoradas em esferas, tais como: a relacional (nas relações que são estabelecidas com outro(s) corpo(s) e com elemento(s) do espaço), a étnica (na cor da pele dos corpos, ou melhor, em corpos com a tez de pele branca), a de gênero (na centralidade de gênero, especificamente, do gênero masculino), a dos materiais utilizados como recursos pedagógicos (no uso de materiais convencionais, particularmente, o elemento *bola*), a da esportivização (com trabalhos envolvendo modalidades esportivas como conteúdos, especialmente, o *futebol*), a da não diversificação de atividades-conteúdos; a da sistematização dessas aulas; e a do prazer. E objetivadas, de modo respectivo, na forma de desenhos de alunos: em relação a outro(s) corpo(s) e a elemento(s) do espaço; com a tez de pele branca; com o gênero masculino; relacionando-se com materiais convencionais, de modo particular, com o elemento *bola*; praticando esportes, mormente, o *futebol*; realizando somente uma atividade-conteúdo; desempenhando atividades sistematizadas; e com semblantes demonstrando satisfação, prazer.

Palavras chave: Teoria das Representações Sociais. Alunos. Professores. O Corpo nas Aulas de Educação Física escolar.

ABSTRACT

It adopts the perspective put forward by the Theory of Social Representations, developed by Serge Moscovici and other authors of the area, such as Denise Jodelet, Jean Claude Abric and others, who will base and construct the present research, considering the rich theoretical-methodological theory in vogue. Analyzing the Social Representations - in our case, imageries - that students and teachers construct about the body in the School Physical Education classes is, first of all, to understand the universe of information, values, beliefs, norms and expectations that they permeate the daily practice of these groups, which in turn reveal how this practice is understood, identified, oriented and justified in regard to the education of bodies in these classes, thus seeking new meanings, new meanings and , even new practices of educating the body in these spaces. We know that work in the area of Physical Education has its foundations in the conceptions of body and movement, having an intimate relationship with the understanding of these two concepts, and that the human body is, like any other reality in the world, socially conceived. Therefore, it is urgent to understand it, scientifically, as a basic and basic instance to articulate central concepts for a pedagogical theory, providing us the bases for such. Therefore, we intend, with the research, to call attention to the practices and values that have been instituted, in the classes of this curricular component, to educate this body. We propose, therefore, as a general objective, to investigate the social representations about the body in the Physical Education classes, both of students and teachers of this curricular component, both, respectively, students and teachers of the same elementary school. We believe that transformative action in the area needs to urgently consider local decision-making bodies, listening to their main actors. In order to reach the proposal, we adopted the Documentary Method of analysis and interpretation of image data, proposed by Ralf Bohnsack, and the qualitative methodology of the Discourse of the Collective Subject (DSC) proposed by Lefèvre and Lefèvre. According to the results obtained, the social representations about our object of study are anchored in spheres, such as: relational (in relations that are established with other body (s) and with element (s) of the space), ethnic (in the color of the skin of the bodies, or rather in bodies with the complexion of white skin), gender (in the centrality of gender, specifically, the masculine gender), the materials used as pedagogical resources in the use of conventional materials, particularly the *ball* element), that of sportivization (with works involving sports modalities such as content, especially *football*), non-diversification of activities-contents; the systematization of these classes; and that of pleasure. And objectified, in a respective way, in the form of student drawings: in relation to other body (s) and the element (s) of the space; with the complexion of white skin; with the male gender; relating to conventional materials, in particular, to the *ball* element; practicing sports, especially *football*; performing only one activity-content; performing systematized activities; and with countenances showing satisfaction, pleasure.

Keywords: Theory of Social Representations. Students. Teachers. The Body in School Physical Education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01. Desenho do aluno 1, do 5º ano do Ensino Fundamental (A1).....	74
Imagem 02. Desenho do aluno 2, do 5º ano do Ensino Fundamental (A2).....	75
Imagem 03. Desenho do aluno 3, do 5º ano do Ensino Fundamental (A3).....	76
Imagem 04. Desenho do aluno 4, do 5º ano do Ensino Fundamental (A4).....	78
Imagem 05. Desenho do aluno 5, do 5º ano do Ensino Fundamental (A5).....	79
Imagem 06. Desenho do aluno 6, do 9º ano do Ensino Fundamental (A6).....	81
Imagem 07. Desenho do aluno 7, do 9º ano do Ensino Fundamental (A7).....	82
Imagem 08. Desenho do aluno 8, do 9º ano do Ensino Fundamental (A8).....	83
Imagem 09. Desenho do aluno 9, do 9º ano do Ensino Fundamental (A9).....	85
Imagem 10. Desenho do aluno 10, do 9º ano do Ensino Fundamental (A10).....	87
Imagem 11. Desenho do professor 1, do Ensino Fundamental (P1).....	103
Imagem 12. Desenho do professor 2, do Ensino Fundamental (P2).....	104
Imagem 13. Desenho do professor 3, do Ensino Fundamental (P3).....	105
Imagem 14. Desenho do professor 4, do Ensino Fundamental (P4).....	107
Imagem 15. Desenho do professor 5, do Ensino Fundamental (P5).....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Análise sobre Consciência Corporal.....	91
Gráfico 2. Análise sobre Cor da Pele dos Corpos (segundo os alunos).....	92
Gráfico 3. Análise sobre Gêneros dos Corpos.....	92
Gráfico 4. Análise sobre Materiais Convencionais utilizados.....	95
Gráfico 5. Análise sobre Esportivização vs. Não Esportivização das aulas.....	97
Gráfico 6. Análise sobre os conteúdos pertencentes à Esportivização das aulas.....	98
Gráfico 7. Análise sobre Diversificação ou Não de Atividades-Conteúdos.....	100
Gráfico 8. Análise sobre Atividade(s) Sistematizada(s) vs. Atividade(s) Livre(s).....	101
Gráfico 9. Análise sobre Prazer dos Corpos (segundo os alunos).....	101
Gráfico 10. Análise sobre Cor da Pele dos Corpos (segundo os professores).....	112
Gráfico 11. Análise sobre Uso de Materiais Convencionais.....	112
Gráfico 12. Análise sobre Prazer dos Corpos (segundo os professores).....	116

LISTA DE TABELAS

Alunos:

Tabela 01. Consciência Corporal; Corpo(s) e Tez da Pele; Corpo(s) e Questões de Gênero.....	89
Tabela 02. Disputa entre gêneros (Futebol); Convívio respeitoso com diferenças (Futebol); Alunas (gênero feminino) também praticam futebol; Uso de materiais convencionais.....	93
Tabela 03: Esportivização vs. Não Esportivização da Aula; Competição (um ganha em detrimento do outro que perde); Torcidas de Times.....	95
Tabela 04: Não diversificação vs. Diversificação de atividades-conteúdos; Atividade(s) sistematizada(s) vs. Atividade(s) livre(s); Sensação de Liberdade; Sensibilização Estética.....	98

Professores:

Tabela 05: Consciência Corporal; Corpo(s) e Tez da Pele; Corpo(s) e Questões de Gênero; Uso de Materiais Convencionais.....	111
Tabela 06: Não Esportivização vs. Esportivização da aula; Aluna (gênero feminino) alijada da aula (futebol).....	113
Tabela 07: Respeito à individualidade e ao perfil cultural; Linguagem corporal; Inclusão; Aquisição de mais saúde e Prevenção de doenças; e outras.....	114
Tabela 08: Diversificação de atividades-conteúdos; Atividade(s) livre(s) vs. Atividade(s) sistematizada(s); Prazer; Sensação de Liberdade; Segurança nas aulas; Culto ao Corpo.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RSs – Representações Sociais.

EFe – Educação Física escolar.

PCNsEF – Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.

EB – Educação Básica.

TRSs – Teoria das Representações Sociais.

EF – Ensino Fundamental.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	17
HISTÓRIA DO PROJETO E METODOLOGIA	17
1.1 História do Projeto	17
1.1.1 A Teoria das Representações Sociais como Tema Permanente	20
1.1.1.1 Representações Sociais e suas Funções	24
1.1.1.2 Gênese e Dinâmica das Representações Sociais	32
1.1.2 O Corpo nas Aulas de Educação Física Escolar como Tema Delimitador	39
1.1.2.1 A Perspectiva Cultural na Análise da Corporeidade	50
1.1.2.2 Corpo, Modernidade e Educação Física Escolar	53
1.2 Metodologia	58
1.2.1 Justificativa e Relevância da Pesquisa	59
1.2.2 Tipo e Abordagem de Pesquisa	62
1.2.3 Sujeitos e Lócus da Pesquisa	63
1.2.4 Instrumento de Coleta de Dados	65
1.2.5 Coleta dos Dados	65
1.2.6 Elaboração dos Dados	67
1.2.7 Análise e Interpretação dos Dados	69
CAPÍTULO 2	72
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO FORMULADA DOS DADOS IMAGÉTICOS	72
2.1 Alunos	73
2.1.1 Grupo de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental	73
2.1.2 Grupo de Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental	80
2.1.3 Tabelas, Gráficos e Cotejamentos	88
2.2 Professores	102
2.2.1 Tabelas, Gráficos e Cotejamento	110
2.3 Questões em Pauta	116
CAPÍTULO 3	119
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO REFLETIDA DOS DADOS IMAGÉTICOS	119
3.1 Alunos	120
3.2 Professores	151
3.3 Por uma Abordagem Inter-relacional dos Dados Imagéticos	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	186
ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)	198
ANEXO B – Questionário	199
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	200

INTRODUÇÃO

Analisar as Representações Sociais (RSs) – em nosso caso, imagéticas – que alunos e professores constroem¹ acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar (EFes) é, antes de mais nada, buscar compreender o universo de informações, de valores, de crenças, de normas e de expectativas que permeiam a prática cotidiana desses grupos, que acabam por nos revelar, por sua vez, como essa prática encontra-se compreendida, identificada, orientada e justificada² no que tange à educação dos corpos nessas aulas.

Ressaltamos que “a maneira como os indivíduos adquirem o conhecimento do senso comum, e a quantidade expressiva de informações, valores, crenças, expectativas que esse tipo de conhecimento incorpora e acumula, deveriam ser mais considerados nos processos escolares.” (RANGEL, 2004, pp.17-18), na medida em que nos oferecem valiosas indicações acerca da educação dos corpos nas instituições de ensino, mormente, nas aulas de Educação Física escolar, dentro da perspectiva de nosso estudo, tendo em vista que “cada grupo tem um universo de opinião particular” (MOSCOVICI, 1978, p.32) e conhecê-lo implica, portanto, agir.

Agir adquire, aqui, uma conotação de mudança, na busca por novos significados, por novos sentidos e, até mesmo, por novas práticas de educação dos corpos nessas aulas, a partir das informações advindas dessas representações e reveladas por elas, dentro da perspectiva lançada por Moscovici (1978, p.76) de que “qualificar uma representação de social equivale a optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente.”. Logo, compreendemos que “o sujeito é construtivo e não predeterminado, ou seja, ele elabora, reelabora e altera os

¹ *Constroem* (verbo *construir*) é utilizado, aqui, no sentido de que a RS constitui-se “uma versão do sujeito” sobre um determinado objeto social, ou melhor, “a verdade que o sujeito constrói para si a respeito do objeto”, tal como nos esclarece Domingos Sobrinho (1998, p.125), o que vai ao encontro das ideias de Mandú e Aguiar (2013, p.564) quando nos dizem que “as representações sociais [são] construídas pelos sujeitos”.

² Isto é, as quatro funções das representações sociais: 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), conforme veremos, mais adiante, de forma minuciosa, nesta pesquisa.

significados das coisas com as quais interage no ambiente social.” (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2014, p. 552).

Sabemos, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física – PCNsEF* – (BRASIL, 1997), 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. Assim, os conteúdos a serem trabalhados, nessas aulas, encontram-se organizados, nesse documento, em três blocos, “que deverão ser desenvolvidos ao longo de todo o ensino fundamental” (BRASIL, 1998, p.67). São eles: “Esportes, jogos, lutas e ginásticas”, “Atividades rítmicas e expressivas” e “Conhecimentos sobre o corpo” (p. 68).

Destarte, faz-se premente que perguntemos quais são as representações que alunos e professores do componente curricular em voga constroem acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar³ e, conseqüentemente, qual a compreensão que se tem sobre ele nessas aulas, que demonstrem, por sua vez, aspectos relevantes, tanto da formação docente desses profissionais, no que tange ao entendimento e ao trato com o corpo de seus alunos, como também de como esses alunos representam o corpo e, conseqüentemente, lidam e atuam com e sobre seus corpos na prática dessas aulas, haja vista a “Função de Orientação⁴” das Representações Sociais, no sentido de que “Elas Guiam os Comportamentos e as Práticas”, conforme nos sinaliza Abric (1998, p.29), funcionando, assim, como “um guia para a ação” (p.28).

Assim sendo, entendendo o corpo como local de construção de nossa identidade (GOELLNER, 2010) e a Educação Física escolar como componente curricular obrigatório da Educação Básica – EB – (BRASIL, 1996) que tem seus fundamentos nas concepções de corpo e de movimento (BRASIL, 1997), pretendemos, com a pesquisa, chamar atenção para as práticas e para os valores que têm sido instituídos, nas aulas desse componente curricular, para educar esse

³ Tendo em vista o fato de que: “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.” (RANGEL, 2004, p.66), o que justifica, portanto, a escolha por tal temática, envolvendo tais grupos.

⁴ No que tange a esse aspecto, Moscovici (1978, p.77, grifo do autor) é enfático ao dizer que “a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.”.

corpo, proporcionando, assim, subsídios teóricos a profissionais que trabalham e que pretendam trabalhar com a EFe em escolas da EB, enxergando esse profissional “não como um cumpridor de ordens no jogo das forças sociais, mas como um agente ativo na produção, reprodução e transformação da dinâmica social da Educação Física.” (BETTI, M., 1991, p. 19).

Sendo assim, é dentro da perspectiva lançada pela Teoria das Representações Sociais (TRSs), desenvolvida por Moscovici (1978) e demais autores da área, tais como Denise Jodelet (1989), Jean Claude Abric (1994) e outros, que embasaremos e construiremos a presente pesquisa, tendo em vista que a “Teoria das Representações Sociais constitui-se em um referencial teórico-metodológico, por tratar-se de uma teoria que traz em seu bojo um método” (DOTTA, 2006, p. 41), sendo muitos os autores que têm lançado mão de seu rico aporte teórico-metodológico, falando-se, até mesmo, em “advento da era das representações sociais” (RANGEL, 2004, p.53)⁵.

Elegemos, como objeto da pesquisa, as representações sociais que alunos e professores constroem acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar⁶. Propusemos, então, como objetivo geral, investigar as RSs acerca do corpo nas aulas de EFe, tanto de alunos como de professores desse componente curricular, ambos, respectivamente, discentes e docentes de uma mesma escola de Ensino Fundamental (EF), “na perspectiva de seu produto – conceitos e imagens⁷ –” (RANGEL, 2004, p.52), “para vislumbrar[mos], mais nitidamente, as ressignificações necessárias a avanços de conceitos e condutas.” (RANGEL, 2004, p.57).

Mais especificamente, como objetivos específicos, propusemos verificar, por intermédio das representações sociais coletadas, quais aspectos (dimensões) ligados ao corpo nas aulas de Educação Física escolar são valorizados, isto é, evidenciados pelos grupos de alunos, e quais são, por sua vez, demonstrados pelo

⁵ Esse “corpo de pesquisa”, envolvendo representações populares, em estudos descritivos e conceituais, “de vários objetos sociais, reais ou imaginários”, dá-nos “uma impressão da topografia mental de várias culturas e sociedades modernas”, segundo nos afirma Wagner (1998, p.3). “O denominador comum desse tipo de pesquisa é a característica de tal conhecimento ser um conjunto coletivamente compartilhado de crenças, imagens, metáforas e símbolos num grupo, comunidade, sociedade ou cultura.” (WAGNER, 1998, p.3).

⁶ Jodelet (1989, p.34, tradução nossa) afirma-nos que a representação é sempre de um objeto, podendo “ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma idéia, uma teoria”.

⁷ Segundo Moscovici, “a estrutura de cada representação apresenta-se-nos desdobrada, tem duas faces tão pouco dissociáveis quanto à página da frente e o verso de uma folha de papel: a face figurativa [a imagem] e a face simbólica [o conceito].” (MOSCOVICI, 1978, p.65), ambas, importante mencionar, materializadas, ou melhor, objetivadas nos desenhos coletados.

grupo de professores desse componente curricular, buscando, para tal intento, a objetivação e a ancoragem dessas representações pelos grupos. Ademais, a pesquisa buscou desenvolver uma discussão tanto a respeito da Teoria das Representações Sociais (TRSs), quanto do corpo e das relações deste com a Modernidade e com a Educação Física escolar.

A hipótese básica (primária) que norteará a pesquisa é a de que ainda prevalece, tanto na prática como na reflexão teórica em Educação Física escolar, uma restrição do conceito de corpo a seus aspectos fisiológicos e técnicos, com princípios oriundos, pois, das ciências biológicas (ser de natureza biológica), o que consideramos um reducionismo, uma vez que, procedendo assim, não se estarão considerando diversas dimensões presentes no corpo das pessoas, que se movimentam e interagem com todo o corpo (BRASIL, 1997, 1998; DAOLIO, 2006). Além do mais, e em decorrência disso, acreditamos que a esportivização dessas aulas, com ênfase na aptidão física para o rendimento esportivo padronizado⁸, ainda constitui uma realidade (hipótese secundária) (BETTI, I., 1999; BRASIL, 1997, 1998; DAOLIO, 2006).

Tal hipótese básica, vale ressaltar, encontra eco nas ideias veiculadas pelos PCNsEF (BRASIL, 1997, 1998) quando dizem que, devido às suas origens militares e médicas e a seu atrelamento quase servil aos mecanismos de manutenção do *status quo* vigentes no decorrer da história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica, no campo da Educação Física, restringiram os conceitos de corpo e de movimento, considerados fundamentos de seu trabalho, aos seus aspectos fisiológicos e técnicos, deixando de lado, portanto, aspectos importantes que dizem respeito, por exemplo, às dimensões culturais e sociais, dentre outras⁹.

Diante desse fato, quais são as dimensões (aspectos/valores), acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, priorizados, isto é, considerados, de fato, nas representações sociais coletadas, que nos demonstrem, por sua vez, como a prática dessas aulas está sendo compreendida, identificada, orientada e justificada

⁸ “Tradicionalmente, a ‘aptidão física’ é um conjunto de capacidades, tais como força, resistência e velocidade, que o indivíduo deveria ter para estar apto a praticar atividades físicas. O ‘rendimento padronizado’ diz respeito às metas de desempenho corporal que todos os alunos, independentemente de suas características, deveriam atingir.” (BRASIL, 1998, p.29).

⁹ “Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido [Conhecimentos sobre o corpo; Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas], os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, [...] afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social).” (BRASIL, 1997, p.24).

no que tange ao trato, ou melhor, à educação dos corpos? A partir das RSs coletadas, qual está sendo o lugar do corpo¹⁰ nesses espaços? Tais perguntas, oportuno mencionar, já justificam, por si, a escolha pelo objeto de estudo da presente pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado *História do Projeto e Metodologia*, discutiremos, primeiramente, os caminhos percorridos pelo mesmo até chegar à sua versão atual, de modo a apresentarmos e discorrermos acerca de assuntos pertinentes à pesquisa, envolvendo, pois, a Teoria das Representações Sociais e as questões relacionadas tanto ao significante “corpo” quanto ao corpo nas aulas de Educação Física escolar, para avançarmos, enfim, na metodologia adotada, com todos os passos adotados, acompanhados das reflexões engendradas através dos mesmos.

No Capítulo II, denominado *Análise e Interpretação Formulada dos Dados Imagéticos*, seguindo os passos propostos por Ralf Bohnsack (2007), analisaremos e interpretaremos as imagens, buscando, para isso, “o que” a constitui, isto é, descrevendo objetos, fenômenos e aspectos do ambiente representado (fase pré-iconográfica) e interpretando as ações e os gestos representados – intencionalidades, sentido geral e elementos subjetivos – (fase iconográfica), apresentando, pois, cada uma dessas fases para cada grupo, para avançarmos na categorização dos dados, em tabelas, na utilização de gráficos e nos cotejamentos (intra e inter) grupos, pautando-nos, também, em Lefèvre e Lefèvre (2003, 2014). Ao final, apresentaremos algumas questões suscitadas, que serão elucidadas no capítulo seguinte.

O Capítulo III – *Análise e Interpretação Refletida dos Dados Imagéticos* – buscará, tal como proposto por Bohnsack (2007), o “como” a imagem encontra-se constituída, que consiste na visão de mundo e no *habitus*¹¹ individual e coletivo dos grupos produtores. Ao final, apresentaremos a conclusão do capítulo, tendo em vista o que foi apresentado e possibilitado pelas questões suscitadas no capítulo anterior, que acabaram por norteá-lo, propondo, por conseguinte, uma Abordagem Inter-relacional dos Dados Imagéticos. E, por fim, em *Considerações Finais*,

¹⁰ *Lugar do corpo* é usado, em nosso estudo, no sentido das “ideias que em torno dele [do corpo] se constroem e os lugares por onde passa e que metamorficamente o plastificam, o modificam” (CUNHA E SILVA, 1999, p.32).

¹¹ Conceito que será discutido no decorrer desta pesquisa, mais especificamente, no capítulo III.

explicitaremos as esferas em que as representações sociais acerca de nosso objeto de estudo encontram-se ancoradas, além das objetivações dos grupos, dialogando com as questões e com as hipóteses da pesquisa.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA DO PROJETO E METODOLOGIA

Discutiremos, neste capítulo, a história do projeto, ou melhor, os caminhos percorridos pelo mesmo, suas mudanças, desde o pré-projeto apresentado à Comissão de Seleção do Curso de Mestrado da Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy” – UNIGRANRIO – até chegar à versão atual, submetida, em 06/12/2016, e aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa dessa Universidade (ANEXO A).

Reconhecemos a importância de o historicizarmos com o intuito de o compreendermos dentro de toda a sua trajetória, tendo em vista, tal como nos afirma Valter Benjamin (1994, p.223), que “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”, e por acreditarmos que uma versão historicizada do mesmo, por meio de uma contextualização histórica, pode nos ser útil para o entendermos com maior facilidade, em todas as suas nuances.

Ademais, discutiremos, também neste capítulo, a metodologia adotada, entendendo-a como momento primordial e de grande especificidade na pesquisa, uma vez que representa o delineamento dos percursos adotados no processo de construção de todo o trabalho científico, bem como a definição de tendências e de teorias de fundamentação (PEREIRA, 2016). Dialogando com Minayo (1994, p.25), podemos dizer que a metodologia consiste na “definição dos passos que serão adotados e a reflexão através desses passos.”.

1.1 História do Projeto

O pré-projeto apresentado à Comissão de Seleção do Curso de Mestrado da Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy” (UNIGRANRIO) como requisito básico para candidatura à vaga para a turma de 2016-1, cujo título consistia em: *Representações Sociais acerca da Formação Docente de Estudantes de*

Licenciatura em Educação Física e de Professores dessa Disciplina atuantes na Educação Básica, propunha, como objetivo geral, analisar as representações sociais sobre a formação docente, tanto de um grupo de estudantes de licenciatura em Educação Física, ou seja, de professores em formação inicial, como de um grupo de professores dessa disciplina curricular atuantes na Educação Básica, e, mais especificamente, estudar a dinâmica dessas representações sociais ao longo da formação inicial e da prática docente, partindo do estudo da tensão entre o conhecimento pedagógico e a ação docente em sala de aula, isto é, da tensão entre a teoria e a prática docentes, tal como em Chamon (2014).

Dessa forma, elegemos, inicialmente, como objeto da pesquisa, as representações sociais sobre a formação docente, tanto de estudantes de licenciatura em Educação Física como de professores dessa disciplina curricular atuantes na Educação Básica, de maneira que a hipótese básica a ser discutida seria, tal como em Chamon (2014), baseando-se em Franco (2008), a da oposição entre uma lógica de formação (inicial), regida por questões de conhecimento, e uma lógica das práticas, referente à atuação em situações complexas de ensino.

Considerávamos, portanto, que a oposição entre teoria e prática manifestar-se-ia através de uma transformação das representações sociais dos sujeitos, desde sua formação inicial até as situações de vivência prática em sala de aula (CHAMON, 2014).

Tais objetivos se supunham a partir da hipótese básica de que, inicialmente, prepondera uma lógica de formação (teoria), que seria modificada em direção a uma lógica das práticas (prática) à medida que os sujeitos avançam da formação inicial para a atividade profissional docente, cabendo ressaltar, porém, que a contribuição do estudo, para o debate sobre os contrastes entre a formação docente, particularmente a formação inicial e a prática em sala de aula, não se encontrava na linha das possíveis “soluções” para o problema do descompasso entre formação inicial e prática, mas, sim, na tentativa de compreender alguns dos fatores que poderiam levar a esse descompasso (CHAMON, 2014).

Os grupos considerados, portanto, para a realização da pesquisa, seriam compostos por estudantes do curso de licenciatura em Educação Física, de um lado, e por professores de Educação Física atuantes na Educação Básica, de outro. Duas amostras seriam, dessa forma, consideradas: um grupo de estudantes de

licenciatura em Educação Física de uma dada instituição e um grupo de professores de Educação Física de um determinado município, atuantes na Educação Básica.

A proposta consistia em adotar uma abordagem quantitativa baseada em questionário, de maneira que a organização dos conteúdos das RSs seria analisada por meio de técnicas de análise fatorial, sendo a coleta de dados realizada a partir de questões fechadas relativas à profissão docente e à atividade do professor.

Em seguida, a proposta inicial recebeu modificações que podem ser previstas no título que passou a delimitar a pesquisa: *As Representações Sociais de Alunos e de Professores acerca do Corpo nas Aulas de Educação Física Escolar*, submetido, em 06/12/2016, e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNIGRANRIO (ANEXO A).

A partir dessas alterações, propusemos, como Objetivo Geral, investigar as representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, tanto de alunos como de professores dessa disciplina curricular, ambos, respectivamente, discentes e docentes de uma mesma escola de Ensino Fundamental. Elegemos, nesse intuito, como objeto da pesquisa, as representações sociais que alunos e professores constroem acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar.

A hipótese básica (hipótese primária) a nortear a pesquisa é a de que prevalece ainda, na prática e na reflexão teórica em Educação Física escolar, uma restrição do conceito de corpo a seus aspectos fisiológicos e técnicos (ser de natureza biológica), considerada, pois, um reducionismo, já que, procedendo assim, não estarão sendo consideradas diversas dimensões presentes no corpo das pessoas, que se movimentam e interagem com todo o corpo (BRASIL, 1997, 1998; DAOLIO, 2006).

Em decorrência dessa visão estreita de corpo, acreditamos que a esportivização dessas aulas, com ênfase na aptidão física para o rendimento esportivo padronizado, constitui, ainda, uma realidade (hipótese secundária) (BETTI, I., 1999; BRASIL, 1997, 1998; DAOLIO, 2006).

Logo, como pudemos perceber, mantivemos a atenção da proposta inicial no estudo das representações sociais, acrescentando, porém, *o corpo nas aulas de Educação Física escolar* como tema delimitador, por acreditarmos na importante função dessas representações na regulação das relações entre os atores sociais, tal como sinalizado por Domingos Sobrinho (1998), envolvendo, em nosso caso, o trato

com o corpo, ou melhor, a educação dos corpos entre professores e alunos nessas aulas.

1.1.1 A Teoria das Representações Sociais como Tema Permanente

Conforme Silva, Dias e Pimenta (2016), atualmente, encontra-se, em plena expansão no Brasil, a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1978) e outros autores da área, tais como Denise Jodelet (1989), Jean Claude Abric (1994) 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 mesma, podendo-se afirmar, inclusive, que tal crescimento deve-se “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.” (p.556).

Conforme Domingos Sobrinho (1998, p.118), a Teoria das Representações Sociais “se desenvolveu procurando estabelecer novas bases epistemológicas para a compreensão da relação Sujeito/Objeto.”, de modo que Serge Moscovici, criticando os enfoques que concebiam essa relação de forma dicotomizada e descontextualizada, “procurou demonstrar que os processos através dos quais os sujeitos representam o mundo são extremamente dinâmicos e não comportam nenhum corte ou separação entre o universo interior e exterior aos mesmos.”.

Quando falamos de representações sociais, partimos geralmente de outras premissas. Em primeiro lugar, consideramos que não existe um corte *dado* entre universo exterior e universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum (MOSCOVICI, 1978, p.48, grifo do autor)

Nessa perspectiva, afirmamos: “O objeto de uma representação faz parte de um contexto ativo e é concebido, pelo menos parcialmente, pela pessoa ou pelo grupo, enquanto prolongamento do seu comportamento.” (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p.118) “e só existe para eles enquanto função dos meios e dos métodos que permitem conhecê-lo.” (MOSCOVICI, 1978, p.48). “É a relação sujeito-objeto que

determina o objeto em si mesmo.” (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p.119)¹². Dessa maneira, podemos afirmar que tal “hipótese, do abandono da dicotomia sujeito-objeto, confere um novo estatuto ao que se convencionou chamar de ‘realidade objetiva’, definida pelos componentes objetivos da situação e do objeto.” (ABRIC, 1998, p.27).

Dentro dessa perspectiva lançada pela Teoria das Representações Sociais no que tange à compreensão da relação Sujeito/Objeto e, portanto, do que se convencionou chamar de “realidade”, cabe ressaltar, conforme nos aponta Moscovici (1978), que “a representação de um objeto é uma reapresentação diferente do objeto.”, de modo que “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto.” (p.58) e, nesse sentido, “*todas as coisas são representações de alguma coisa.*” (p.64, grifo do autor).

Nós propomos que não existe uma realidade objetiva a priori, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

E é esta realidade reapropriada e reestruturada que constitui, para o indivíduo ou grupo, a realidade mesma (ABRIC, 1998, p.27)

Toda representação é, pois, “uma forma de visão global e unitária de um objeto”, assim como de um sujeito, de modo que essa representação “reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e de normas.”, o que nos permite defini-la “como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou ao grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências”, permitindo a esse indivíduo adaptar-se e encontrar um lugar nessa realidade, segundo nos aponta Abric (1998, pp.27-28).

¹² Segundo Domingos Sobrinho (1998, p.119), “as bases epistemológicas nas quais se fundamentam Bourdieu e Moscovici, no sentido de dar um novo estatuto à relação sujeito/objeto, permitem pôr em evidência a dinâmica relacional e simbólica através da qual os indivíduos entram em contato com o mundo exterior e o reproduzem à sua imagem e semelhança.”, permitindo-nos “compreender as ações humanas não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporados, mas também como produto da ação dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo exterior.”.

Sendo assim, a representação não é, simplesmente, um reflexo da realidade, mas “uma organização significativa.”, significação essa que “depende, ao mesmo tempo, de fatores contingentes”, isto é, das “circunstâncias” (“natureza e limites da situação, contexto imediato, finalidade da situação”) “e de fatores mais globais que ultrapassam a situação em si mesma: contexto social e ideológico, lugar do indivíduo na organização social, história do indivíduo e do grupo, determinantes sociais, sistemas de valores.”, tal como apontado por Abric (1998, p.28).

Moscovici (1978) esclarece-nos que “representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o *status* de um *signo*, é conhecê-lo, tornando-o significativo. De um modo particular, dominamo-lo e interiorizamo-lo, fazemo-lo nosso.” (pp.63-64, grifo do autor). Dessa forma, “as representações sociais incitam-nos a preocupar-nos mais com as condutas imaginárias e simbólicas na existência ordinária das coletividades.” (p.81) e, nesse aspecto, tendo em vista ser a conversação “uma atividade experimental das coletividades” (p.100), podemos afirmar que “é nesse laboratório da sociedade que as combinações intelectuais são naturalmente selecionadas, antes de se cristalizarem em símbolos ou em ferramentas sociais.” (p.101).

Estudando a psicanálise, uma teoria científica, Moscovici (1978) deixa patente que a mesma se modifica à medida que penetra na sociedade e é, pois, apropriada pelos diferentes grupos sociais, de maneira que: “Uma ciência *do* real torna-se, assim, uma ciência *no* real, dimensão quase física deste. Atingido esse estágio, sua evolução é assunto da Psicologia Social¹³.” (p.18, grifos do autor).

Assim sendo, diferentes grupos sociais vão se lhe apropriando segundo suas posições sociais, suas visões políticas e seus níveis socioculturais, conforme apontado por Moscovici (1978), demonstrando, pois, que o saber científico é transformado em uma dimensão de senso comum, pelos diversos grupos: “A linguagem está repleta de expressões ou de vocábulos que têm sua origem na Psicanálise e que todos compreendem. A retórica religiosa, política, até mesmo

¹³ Importante ressaltar, aqui, que “Há mais de 40 anos o estudo das representações sociais, originalmente desenvolvido na psicologia social, vem se constituindo em um campo de investigação importante nas ciências sociais e humanas, ampliando fronteiras e firmando parcerias com diferentes áreas de conhecimento como a história, a sociologia e a antropologia. No Brasil, o estudo das representações sociais foi introduzido por brasileiros que tinham frequentado, em Paris, a *École de Hautes Études en Sciences Sociales – EHESS*, durante os anos 70, onde cursaram disciplinas e realizaram suas teses com Serge Moscovici e Denise Jodelet.” (ALMEIDA A., 2005b, p.119). Dessa forma, podemos destacar os estudos em representações sociais como um recente ramo da Psicologia social (ALMEIDA L., 2005).

econômica, não se dispensa de usar e abusar de tais expressões e vocábulos.” (p.19).

Insidiosa ou bruscamente, segundo os países, os regimes políticos ou as classes sociais, a psicanálise abandonou a esfera das idéias para ingressar na vida, nos pensamentos, nas condutas, nos costumes e no universo das *conversações* de grande número de indivíduos. Nós a vemos personificada pela fisionomia, os traços supostos da pessoa e os pormenores da biografia de Freud (MOSCOVICI, 1978, p.18, grifo do autor)

Tal como nos afirma Moscovici (1978), a história em quadrinhos, o filme, o romance e a anedota não se cansam de difundir expressões ou vocabulários que se originam na Psicanálise e que todos compreendem, de maneira que, no que tange ao conhecimento acerca desse objeto, “se recorta um modelo que, assimilado, ensinado, comunicado, repartido, dá forma à nossa realidade.” (p.20)¹⁴. O autor vai mais além e afirma:

Enfim, na camada espessa das permutas correntes, misturado aos grandes debates, levado pelo caudal poderoso dos símbolos, esse modelo retorna regularmente à superfície e apodera-se da consciência coletiva. Sua influência confere à ciência de que provém as dimensões de um importante fato social e implanta-a na vida cotidiana da sociedade (MOSCOVICI, 1978, p.20).

Sá (1998, p.viii) chama-nos atenção para “uma série de questões conceituais, de ordem relacional, que são sempre retomadas no campo das representações sociais”, dentre elas, “as relações entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum”. Nesse sentido, afirma-nos Moscovici (1978, p.20-21) que: “As ciências inventam e propõem a maior parte dos objetos, conceitos, analogias e formas lógicas a que recorremos para fazer face às nossas tarefas econômicas, políticas ou intelectuais.”. Além do mais: “O que se impõe, a longo prazo, como dado imediato de nossos sentidos, de nosso entendimento, é, na verdade, um produto secundário, reelaborado, das pesquisas científicas.” e completa afirmando que:

¹⁴ Tal como salienta Wagner (1998): “A imaginação cultural dá realidade às coisas que habitam o mundo social.” (p.6). “Se um grupo de pessoas se comporta como se a loucura fosse causada por possessão demoníaca [...], essa loucura se torna um fato em seu mundo.” (p.11). “Agindo no sistema de representação, os membros de um grupo criam o objeto representado, dão-lhe significado e realidade.” (p.11). Dessa forma, “a representação social é sempre uma unidade do que as pessoas pensam e do modo como fazem. Assim, uma representação é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo. É ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo” (p.11).

“Esse estado de coisas é irreversível. Corresponde a um imperativo prático.” (MOSCOVICI, 1978, 21).

No processo de educação escolar, a maioria das pessoas nas sociedades modernas entra em contato com descobertas e teorias científicas. Dessa maneira, a ciência desempenha um importante papel como fonte de conhecimento do cotidiano, assim como uma autoridade para legitimar e justificar decisões cotidianas e posições ideológicas (Wagner, 1995b) (WAGNER, 1998, p.4).

“De caminho, cada um aprende à sua maneira a manipular os conhecimentos científicos fora de seu âmbito próprio, impregna-se do conteúdo e do estilo do pensamento que eles representam.” (MOSCOVICI, 1978, p.22). “É evidente que a propagação de uma ciência tem um caráter criador”, de maneira que não devemos deixar escapar “o principal do fenômeno próprio de nossa cultura, que é a *socialização* de uma disciplina em seu todo e não, como se continua pretendendo, a *vulgarização* de algumas de suas partes.” (p.24, grifos do autor).

1.1.1.1 Representações Sociais e suas Funções

Assim sendo, podemos entender uma representação social como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática¹⁵ e colaborando para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36, tradução nossa), podendo ser entendida, 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).

Segundo Moreira e Oliveira (1998, p.xii), “cada grupo social elabora representações de acordo com a sua posição no conjunto da sociedade, representações essas que emergem de seus interesses específicos e da própria

¹⁵ Conforme Rangel (2004, p. 64), as representações influem também “na constituição do real, na medida em que as percepções consubstanciam-se em idéias, expressas em conceitos e imagens, que podem determinar estigmas e preconceitos, orientando comportamentos, comunicações e relações humanas e sociais.”.

dinâmica da vida cotidiana.”. “São as representações sociais o que explica como um grupo se apropria de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, *a priori*, uma orientação para sua prática e, *a posteriori*, uma justificativa para suas ações.” (CHAMON, 2014, p. 305).

Nesse sentido, a representação social não se embasa em concepção individualista, ao contrário, aponta para a construção social dos sujeitos em determinada sociedade, isto é, os indivíduos pensam, agem, elaboram conceitos, definições, realizam práticas sociais coletivamente (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016, p. 994)

Em Rangel (2004, p.18), a representação social aparece “como forma de conhecimento dos objetos pelos sujeitos, tornando-os ‘familiares’ (menos estranhos), trazendo-os do ‘exterior’ para o ‘universo interior’, ‘ancorando-os’, sedimentando-os.”, de modo que “os objetos do conhecimento teórico são, em princípio, estranhos aos sujeitos [...] [e] a representação social é uma forma de conhecimento pela qual os objetos tornam-se ‘familiares’ e são incorporados, assimilados”. Assim, “o que era inalcançável tornou-se alcançável, inteligível e concreto.” (MOSCOVICI, 1978, p.61), o que nos leva a entender uma RS “como forma de conhecimento prático” (RANGEL, 2004, p.22) “e compartilhado, potencialmente capaz de influir em visões e ações sociais” (RANGEL, 2004, p.51).

De acordo com os autores da área, as representações sociais “constituem um saber: o do senso comum, o saber prático, que orienta a conduta dos indivíduos e sua comunicação.” (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016, p. 991), de modo que os sujeitos as constroem “para que as mesmas lhes possam servir de orientação, de um guia prático para a ação”, cumprindo, dessa forma, “uma função importante de regulação das relações entre diferentes atores sociais.” (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p.119). “No final das contas, ela produz¹⁶ e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes.” (MOSCOVICI, 1978, p.26).

¹⁶ Moscovici (1978, p.50, grifo do autor) afirma que “as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma *produção* de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma *reprodução* desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior.”. “As diferentes representações sobre o desenvolvimento humano construídas [por exemplo] em contextos sociais distintos terminam por servir de base para a construção de um modo diferente de ser criança, jovem, adulto ou velho em cada um desses espaços.” (ALÉSSIO, 2005, p.95).

Segundo Alloufa e Madeira (1990), o senso comum seria a síntese construída na relação sujeito-objeto, num tempo e num espaço. Assim, para se constituírem como um saber, as representações não podem existir isoladamente; supõem a articulação na lógica por meio da qual o sujeito se situa, age e interage no cotidiano (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016, pp. 991-992).

“A Teoria das Representações Sociais apresenta-se como um rico suporte teórico [...], pelo fato de que a mesma possibilita a compreensão do homem como ser social, que se constitui através de processos de interações com outros sujeitos.” (MANDÚ; AGUIAR, 2013, p.563). Nessa perspectiva, podemos dizer que as RSs são, de fato, “construídas e adquiridas” (MOSCOVICI, 2001, p.62) na coletividade, sendo “socialmente elaboradas e coletivamente compartilhadas” (WAGNER, 1998, p.9). Ademais, “por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” (MANDÚ; AGUIAR, 2013, p.563).

Dessa forma, segundo Moscovici (1978), as representações sociais permitem que o indivíduo construa uma identidade social, possibilitando ao sujeito relacionar-se com seu grupo social e com outros grupos, através, respectivamente, de um sentimento de pertença e de alteridade e distinção.

Assim, “as representações sociais construídas pelos sujeitos refletem em seus comportamentos e práticas sociais e no seu modo de pensar e de agir sobre o objeto fruto de suas representações”, tal como nos afirma Mandú e Aguiar (2013, p.564), baseando-se em Moscovici (1978), tendo em vista, conforme Doise, Clemence e Lorenzi-Cioldi (1992), que a representação social não determina o comportamento, mas delimita o universo de possibilidades.

As representações intervêm, ainda, em processos como a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as práticas individuais e grupais, as ações de resistência e de mudança social. Assim, servem como guias da ação, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual essa ocorre e desempenham certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sócio-cognitivo¹⁷.

De acordo com Chamon (2014, p.305), o estudo das representações sociais “permite ver a prática social como caracterizada pela multiplicidade e complexidade de relações por meio das quais se criam e se trocam conhecimentos”, tecendo,

¹⁷

Segundo Moscovici (1978) e Jodelet (2001) e citado por Mandú e Aguiar (2013, p.564).

desse modo, “redes que ligam os sujeitos em interação.”. Assim, as RSs, entendidas por Moscovici (1978, p.41) como “entidades quase tangíveis”, “circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano.”, de maneira que: “A maioria das relações sociais estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas, delas estão impregnados.”.

Nesse panorama, destacam-se as comunicações como modeladoras dessas representações, assim como estas determinam o conteúdo e o vocabulário daquelas. Dialogando com Rangel (2004, p.55, grifo do autor), temos: “A *comunicação* é ‘modeladora’ das representações, tanto quanto as representações podem determinar o seu conteúdo e até mesmo o seu vocabulário.”¹⁸.

Nesse sentido, a prática social está ligada a uma rede de relações sociais em que os indivíduos partilham significados, ou seja, está ligada ao fazer, não apenas individual, mas, sobretudo, ao fazer vivenciado em um domínio social. Sob esse aspecto, as representações sociais – que estruturam esse compartilhamento de significados e são estruturadas por ele – estabelecem a relação com as práticas sociais (CHAMON, 2014, p. 305).

Contudo, não podemos captar o sentido de uma RS se o isolarmos da dinâmica na qual se vai configurando-o, cristalizando-o, segundo nos aponta Silva, Dias e Pimenta (2016), baseando-se em Madeira (2000). Tal sentido, oportuno mencionar, não se esgota na linearidade do dado, mas vai se delineando nas imbricações, nas contradições e nos conflitos que são impostos pela vivência do real (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016), de modo que podemos afirmar que: “Essa dialética faz da representação social enunciativa do sentido existente e, ao mesmo tempo, prenunciadora do espaço possível de sua transformação.” (p.992).

Portanto, as representações sociais “não se baseiam em concepção individualista, mas apontam para a construção social dos sujeitos em determinada sociedade”, ou seja, “indivíduos que pensam, agem, elaboram conceitos, definições, realizam práticas sociais coletivas”, não se tratando, pois, “de simples mecanismos, de cópias de impressões individuais, mas de resultado da interação homem e sociedade”, em constantes reinvenções de situações, de conflitos e de propostas,

¹⁸ Rangel (2004, p.64) afirma-nos que “as representações constituem, concomitantemente, estímulos e respostas sociais”, podendo, assim, “receber influência, como influir na organização dos grupos e na configuração e avaliação de condutas e papéis dos indivíduos que os compõem.”.

conforme nos aponta Silva, Dias e Pimenta (2016, p.994). De fato, o meio social é o grande responsável pela mediação entre o ser e o objeto (SILVA; DIAS, PIMENTA, 2016), de modo que “a partir de informações de diversas ordens, o sujeito apropria-se do objeto, atribuindo-lhe sentido, num processo contínuo e sutil de reconstrução que os faz e refaz, a ambos.” (MADEIRA, 1998, p.240).

Sabemos, segundo Moscovici (1978), “que as representações sociais correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração e, por outro, à prática que produz a dita substância” (p.41) e, por isso, “temos que encarar a representação social tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma *como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura.*” (p.45, grifo do autor).

De acordo com Moscovici (1978), a definição de representações sociais, para ele, uma forma de conhecimento social, assenta-se, portanto, em três importantes aspectos: a comunicação, a reconstrução do real¹⁹ e o domínio do mundo. Comunicação, pois as representações oferecem às pessoas um código para suas trocas e para nomear e classificar as partes de sua história, de seu mundo. Reconstrução do real, porque é na dinâmica constante comunicação-representação que os sujeitos reconstroem a realidade cotidiana.

Por fim, de acordo com o autor supracitado, as representações sociais atuam como guias de interpretação e de organização da realidade, fornecendo, pois, os elementos para que os sujeitos posicionem-se diante dela e definam a natureza das próprias ações sobre ela, além de participarem na construção do real, a qual só existe, enquanto tal, nas interações dos indivíduos ou dos grupos com os objetos sociais. Tal como nos aponta Abric (1998): “Ela [RS] é um sistema de pré-decodificação da realidade porque [...] determina um conjunto de antecipações e expectativas.”.

Segundo Santos (2005, p.34), “a representação social é um conjunto de conceitos articulados que tem origem nas práticas sociais e diversidades grupais

¹⁹ Encontrando eco nessas ideias veiculadas por Moscovici (1978), segundo os aspectos de comunicação e de reconstrução do real propostos pelo autor, temos em Rangel (2004, p.55): “A interação e a comunicação social são processos de veiculação e produção (coletivas) de representações.”. Moscovici (1978, p.55) afirma-nos, nesse sentido, que “os acontecimentos e as surpresas que captam a atenção dão origem às nossas representações sociais.”.

cuja função é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas.”.

De acordo com Abric (1994, 1998), as representações respondem a quatro funções essenciais: a função do saber, a função identitária, a função de orientação e a função de justificação, de modo que seu papel fundamental, na dinâmica das relações sociais e nas práticas, é atribuído a essas funções a que respondem.

Na primeira, isto é, do saber, podemos afirmar que as representações sociais permitem compreender e explicar a realidade, o que corresponde ao como os indivíduos ou atores sociais adquirem conhecimentos e os integram num quadro assimilável e compreensível por eles próprios (o senso comum) de modo coerente com seus valores e com seu funcionamento cognitivo, correspondendo, portanto, ao “Saber prático do senso comum, como diz Moscovici” (ABRIC, 1998, p.28).

Assim, segundo a sua função de saber, podemos afirmar que as representações sociais definem o quadro de referência comum que permite, pois, as trocas sociais, a transmissão e a difusão desse saber “ingênuo”, facilitando, assim, a comunicação social, sendo “a manifestação do esforço permanente do homem para compreender e comunicar, esforço, o qual, Moscovici (1981) acredita ser a essência mesma da cognição social.” (ABRIC, 1998, p.29).

[Segundo a] Função de saber: as representações sociais servem para que possamos explicar, compreender e dar sentido à realidade social. Na medida em que construímos representações sociais sobre a AIDS, por exemplo, nós pudemos explicá-la, compreendê-la e torná-la familiar no âmbito do senso comum (SANTOS, 2005, p.34)

No que tange à segunda função, isto é, identitária, afirmamos que as representações também definem a identidade dos grupos e permitir-lhes a proteção da especificidade, situando os indivíduos e os grupos no campo social, de maneira que, a partir delas, eles são capazes de elaborar uma identidade social e pessoal compatível com o sistema de normas e de valores determinados tanto socialmente quanto historicamente (ABRIC, 1994, 1998; MUGNY; CARUGATY, 1985).

De acordo com Abric (1998, p.29), a função identitária das representações assegura, para elas, “um lugar primordial nos processos de comparação social” (p.29), de maneira que, segundo o autor, as pesquisas apresentadas por Doise (1973) sobre o papel das representações nas relações intergrupais, além de ilustrarem bem, confirmam tal função.

[Conforme a] Função identitária: ao compartilhar uma representação social um grupo pode ser definido e diferenciado do outro grupo. Assim, a representação social possibilita uma identidade grupal e, por consequência, permite a diferenciação grupal. Por outro lado, o sujeito que compartilhe uma representação social com um grupo determinado sente-se como pertencente àquele grupo e não a outro (SANTOS, 2005, p.34)

Podemos afirmar, segundo Abric (1998, p.29), uma vez assumindo a função de orientação das RSs, que elas guiam os comportamentos e as práticas sociais. Tal como aponta o autor: “O sistema de pré-decodificação da realidade, constituído pela representação, é, de fato, um guia para a ação.”, de maneira que esse “processo de orientação das condutas pelas representações” é resultado de três fatores essenciais elencados pelo autor:

- A representação intervém diretamente na definição da finalidade da situação, determinando a priori, o tipo de relações pertinentes para o sujeito, e também, eventualmente, dentro das situações de resolução de tarefas, intervém na definição do tipo de estratégia cognitiva que será adotada. [...]
- A representação produz também um sistema de antecipações e expectativas, sendo, então, uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem das informações, interpretações visando a adequar esta realidade à representação. [...]
- Enfim, enquanto representação social, ou seja, refletindo a natureza das regras e dos elos sociais, a representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórios. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social (ABRIC, 1998, p.29-30)²⁰

Conforme sua função de orientação, podemos afirmar, então, que “as representações sociais são guias de conduta”, orientando “as práticas sociais (na medida em que precedem o desenvolvimento da ação). Porém, ela é ao mesmo tempo gerada nas práticas sociais e condicionada à evolução dessas práticas em uma dada sociedade.” (SANTOS, 2005, p.34).

Apoiando-se em Abric (1987), Santos (2005, p.34) afirma que essa sua função, isto é, a função de orientação, “não depende das condições objetivas da realidade, mas, sobretudo, do modo como o sujeito representa essa realidade.”.

No que tange à função de justificação, podemos afirmar que as representações sociais permitem justificar, *a posteriori*, as tomadas de posição e os comportamentos, intervindo, dessa forma, “na avaliação da ação, permitindo aos

²⁰ Par saber mais, vide a obra *A abordagem estrutural das representações sociais* (ABRIC, 1998, pp.29-30).

atores explicar e justificar suas condutas em uma situação ou face a seus parceiros.”, sendo assim, “por exemplo, nas relações entre grupos.”, segundo nos aponta Abric (1998, p.30).

[De acordo com sua] Função justificadora: as representações sociais servem como referências justificadoras do comportamento. Uma vez que as representações são guias de conduta compartilhados socialmente, elas são utilizadas ao mesmo tempo para justificar as condutas relativas a determinados objetivos (SANTOS, 2005, pp.34-35)

Chamon (2014, p.307) esclarece-nos que as RSs são, assim, dentro dessa perspectiva, “um funcionamento que sucede a ação, permitindo aos atores sociais explicar e justificar suas condutas numa situação ou em relação a seus parceiros.”²¹. Dessa maneira, dentro de uma situação de relações competitivas, por exemplo, segundo nos afirma Abric (1998, p.30), “representações do grupo adversário vão ser progressivamente elaboradas, visando justificar um comportamento hostil face a ele [ao outro grupo]”, tratando-se “de um caso onde a representação é determinada pela prática das relações.”, aparecendo, dessa forma, um novo papel delas: “o de manter ou reforçar a posição social do grupo de referência.”.

Cabe ressaltar, portanto, a relação entre as representações e as práticas sociais. Tendo as representações influência sobre as práticas, estas, em retorno, acabam por moldar ou reconstruir as representações. E, nesse sentido, urge informarmos que: “A representação tem por função preservar e justificar a diferenciação social, e ela pode estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles.” (ABRIC, 1998, p.30).

Jodelet (1989) indica duas grandes orientações no estudo das representações sociais: o campo estruturado e o núcleo estruturante. A primeira linha de análise remete à corrente teórica iniciada por Moscovici (1976) e aos trabalhos desenvolvidos na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS – *Ecole de Hautes Etudes en Sciences Sociales*), em Paris; a segunda relaciona-se aos trabalhos de Jean-Claude Abric (ver, por exemplo, Abric, 1994a) e do grupo de pesquisadores da Universidade

²¹ Temos em Laraia (2001) um trecho, no qual o autor explica a tendência do homem, denominada *etnocentrismo*, de “considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (p.72), que acaba por corroborar com essas afirmações acerca das funções das RSs: “É comum assim a crença no povo eleito, predestinado por seres sobrenaturais para ser superior aos demais. Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e, frequentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros.” (p.73).

de Provence, em Aix-en-Provence, França (CHAMON, 2014, p.306, grifo do autor)

Logo, ressaltamos que o presente estudo, assim como em Chamon (2014, p.306), alinha-se com a primeira corrente, buscando, pois, “os elementos constituintes da representação (seu conteúdo) e os princípios organizadores que estruturam o campo de representação.”.

1.1.1.2 Gênese e Dinâmica das Representações Sociais

Um outro aspecto ressaltado em estudos envolvendo representações sociais, como o nosso, refere-se à gênese e à dinâmica das mesmas, que clarifica importantes aspectos acerca de como elas são formadas e alteradas na dinâmica social. Tal como já nos sinaliza Wagner (1998), as RSs são “socialmente elaboradas e coletivamente compartilhadas.” (p.9).

As representações sociais apresentam-se, segundo Chamon (2014, p.306), “sob dois aspectos: o da imagem (reprodução do real de maneira concreta) e o do conceito (abstração do sentido do real, ou melhor, significação que corresponde à imagem do real).”. “Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem” (MOSCOVICI, 1978, p.25). Assim, podemos falar em “conceitos e imagens”²², como “produtos da representação” (RANGEL, 2004, p.38).

Mandú e Aguiar (2013, p.563) afirmam-nos, baseando-se em Moscovici (1978), que “a representação social de um objeto é formada através da reelaboração e adaptação do conhecimento, no contexto social do grupo, segundo a sua própria conveniência e de acordo com seus valores.”, sendo “elaborada através de dois processos, denominados de objetivação e ancoragem²³.”. Tais processos indicam, vale ressaltar, “a maneira como o social transforma um conhecimento em

²² Ambos objetivados nos desenhos coletados.

²³ Este segundo processo, vale ressaltar, denomina-se “amarração, ancoragem ou ancoramento” (RANGEL, 2004, p.31).

representação e como esta representação transforma o social”, segundo nos informa Jodelet (1992, p. 367) em Chamon (2014, p. 306).

Podemos entender por objetivação, de acordo com Moscovici (1978), o processo de tornar familiar algo desconhecido, por meio da tentativa de tornar concreto e palpável o conceito, a fim de que seja mais bem entendido, fazendo “com que se torne real um esquema conceitual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (p.110). Dessa forma, ela corresponde ao processo de tornar concreto o que é abstrato, conforme nos esclarece Chamon (2014), substituindo o objeto pela sua imagem, ou melhor, “a imagem tornando-se o próprio objeto e não mais sua representação.”, sendo essa imagem “sempre uma simplificação, necessariamente deformada, do conceito que lhe deu origem.” (p.306). “Pela objetivação, se dá a concretização, a ‘materialização’ de conceitos em imagens.” (RANGEL, 2004, p.31).

Objetivar, segundo Moscovici (1978, p.111), “é reabsorver um excesso de significações materializando-as [...]. É também transplantar para o nível de observação o que era apenas inferência ou símbolo.”. Assim, o autor esclarece que, quando a percepção visual não dá a impressão de um saber, mas, sim, de um conhecimento imediato ou de um contato direto, ou melhor, quando as ideias já não são percebidas como produtos da atividade intelectual, mas como reflexos de algo que existe no exterior, podemos dizer que houve objetivação, isto é, uma “substituição do percebido pelo conhecido.” (p.112). Sendo assim,

o processo de objetivação é o processo através do qual o que era desconhecido torna-se familiar. Ela torna concreto o que é abstrato. Transforma um conceito em uma imagem ou em núcleo figurativo. Por exemplo, o complexo da teoria psicanalítica deixa de ser uma hipótese teórica e passa, no senso comum, a ser um atributo real do outro. As idéias construídas em contextos específicos são percebidas como algo palpável, concreto e exterior ao sujeito (SANTOS, 2005, p.31)

Moscovici (1978, p.111) esclarece ainda que “o estoque de indícios e de significantes que uma pessoa recebe, emite e movimenta no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante.” e, a fim de “reduzir a defasagem entre a massa de palavras que circulam e os objetos que os acompanham, [...] os ‘signos linguísticos’ estão ligados a ‘estruturas materiais’ (tenta-se acoplar a palavra à coisa).”, de modo que “Essa diligência é tanto mais

indispensável porquanto a linguagem – notadamente a linguagem científica – pressupõe uma série de convenções que fixam a sua adequação ao real.”.

Por exemplo, o “complexo de Édipo” designa, segundo Freud, uma organização específica da relação pais-filhos. Os psicanalistas grupam sob essa fórmula um conjunto de vínculos entre indivíduos, e utilizam-na para interpretar certos sintomas. Mas seu emprego não implica, em absoluto, a presença desse complexo. Os indivíduos e os grupos que não conhecem as regras próprias da Psicanálise e não participaram dessa convenção tomam tal palavra como indicador de um fenômeno material atestado. Quando se opera a ruptura entre as normas técnicas da linguagem e o léxico corrente, o que era símbolo apresenta-se como signo. É natural que se procure então saber de quê, e que se queira fazer-lhe corresponder uma “realidade” (MOSCOVICI, 1978, p.111).

Assim, “os elementos da língua científica passam para a linguagem corrente, onde obedecem a novas convenções. As palavras ‘complexo’, ‘repressão’, investidas de um novo poder, designam aqui manifestações ostensivas do real.”, de modo que a Psicanálise, com o seu vocabulário, “serviria [...] para designar comportamentos psicológicos.”, tal como esclarece Moscovici (1978, pp.111-112, grifo do autor), de modo que “O hiato entre a ciência e o real se reduz, o que era específico de um conceito se propõe como propriedade da sua contrapartida no real.”, sendo “assim que cada um pode, em nossa sociedade, reconhecer os ‘complexos’ de um indivíduo como *atributos* da sua pessoa”, sem “que, por outra parte, esse reconhecimento esteja obrigatoriamente associado à Psicanálise.”.

Tal como nos aponta Moscovici (1978, p.112): “Ao objetivar o conteúdo científico da Psicanálise, a sociedade já não se situa com vistas à Psicanálise ou aos psicanalistas, mas em relação a uma série de fenômenos que ela toma a liberdade de tratar como muito bem entende.”, de modo que: “O testemunho dos homens converte-se em testemunho dos sentidos, o universo desconhecido torna-se familiar a todos.”. E, nesse sentido, conforme nos esclarece Chamon (2014, p.306), apoiando-se em Rouquette:

Uma representação social é vista como forma de verdade, como observa Rouquette (1994, p. 172): “A maior parte do tempo, cada um está convencido de que fala da realidade das coisas, quando apenas exprime sua própria compreensão daquilo que percebe”.

Uma das funções da objetivação, segundo Chamon (2014, p. 306), consiste em “facilitar a comunicação dentro de um grupo, embora isso se faça pela

dissociação do objeto do quadro científico ou ideológico que lhe dá sentido.”. “Vinculado a esse ambiente sem a mediação do especialista ou da sua ciência, o homem passa da relação com outrem à relação com o objeto, e essa apropriação indireta do poder é um ato gerador de cultura” (MOSCOVICI, 1978, p.112).

Assim, a coisificação, isto é, “a conversão de idéias em coisas localizadas fora da mentalidade individual [...] é prescrita como um cânone do senso comum do envolvimento cultural”, conforme nos esclarece Moscovici (1978, pp.112-113), apoiando-se em Rose, e, nessa perspectiva, “a coisificação coletiva” constitui-se na “descrição mais concisa e reveladora da idéia cultural tratada em termos de suas fontes comportamentais.”. Dessa maneira, o autor conclui dizendo: “Como as pessoas conseguem projetar noções para um público, eis o problema básico da pesquisa empírica que relaciona a cultura e comportamento.”.

Segundo Santos (2005, p.32), a objetivação implica em três movimentos, quais sejam: “a Seleção e a Descontextualização: Considerando a dispersão de informações dos objetos sociais, apenas alguns elementos são retidos, retirados do contexto no qual surgiram em função de significados já existentes.”²⁴; “a Formação de um Núcleo Figurativo: é a construção de um modelo figurativo, um núcleo imaginante a partir da transformação do conceito.”; e “a Naturalização dos elementos: os elementos que foram construídos socialmente passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto. Como afirma Jodelet (1986) é a biologização do social.”²⁵.

Conforme Rangel (2004, p.31): “Na referência de Moscovici (1978) à objetivação, destacam-se os processos de ‘materialização’, ‘classificação’ e ‘naturalização’”. Tal como o próprio autor: “Naturalizar, classificar – eis duas

²⁴ “Os sujeitos retiram dos objetos algumas informações a partir de conhecimentos anteriores, valores culturais ou religiosos, tradição cultural, experiência prévia etc. Do conjunto total de informações apenas algumas são retidas pelo sujeito.” (SANTOS, 2005, p.32)

²⁵ “As representações acerca da mulher, por exemplo, incluem a idéia de que toda mulher quer ser mãe, isso supostamente faria parte da natureza feminina. Não apenas o fato de poder ser mãe, mas espera-se que toda e qualquer mulher tenha o desejo da maternidade. Essa idéia é de tal modo enraizada socialmente que o fato de uma mulher não desejar ser mãe é interpretado como um problema, um ‘defeito’, seja de ordem física (ela não pode e então diz que não quer), seja de ordem moral (ela é uma mulher fria, egoísta), seja de ordem psicológica (ela teve problemas com a própria mãe, é ‘traumatizada’), conforme pesquisa realizada por Santos, Novelino e Nascimento (2001).” (SANTOS, 2005, p.32). “O fenômeno da violência pode ser objetivado no espaço, por exemplo, quando se diz que um determinado local (a cidade) produz mais violência que outro (campo).”, de maneira que “objetivar é tornar um conhecimento abstrato em algo concreto que seja próximo da realidade dos indivíduos. [...] [de modo que] os elementos que constituem a representação obtêm materialidade, além de que se formam expressões de uma realidade vista como natural.” (ALÉSSIO, 2005, p.81).

operações essenciais da objetivação.”; assim, segundo ele, “a maioria dos estímulos que [...] provocam nossa resposta é, de fato, resultado de um duplo esforço de nossa parte.” (MOSCOVICI, 1978, p.113), quais sejam:

O primeiro [...] é um salto no imaginário que transporta os elementos objetivos para o meio cognitivo e prepara para eles uma mudança fundamental de *status* e função. *Naturalizados*, julga-se que o conceito de complexo ou o de inconsciente reproduzem a fisionomia de uma realidade quase física. [...]. O segundo esforço é de *classificação*, que coloca e organiza as partes do meio ambiente e, mediante seus cortes, introduz uma ordem que se adapta à ordem pré-existente, atenuando assim o choque de toda e qualquer nova concepção. Quer seja adaptada aos seres, aos gestos ou aos fenômenos, a classificação responde a uma necessidade fisiológica. Trata-se de cortar o fluxo incessante de estimulações para se conseguir chegar uma orientação e uma decisão sobre quais os elementos que nos são sensorial ou intelectualmente acessíveis. É imposta uma grade que permite dominar os diferentes aspectos do real e, por seu intermédio, defini-lo. Se aparece uma grade diferente, suas novas denominações são associadas às entidades existentes, que elas ajudam a redefinir (MOSCOVICI, 1978, p.113, grifos do autor)

Assim sendo, segundo as conclusões do autor: “Depois do aparecimento da Psicanálise, já não se diz apenas que um indivíduo é teimoso ou brigão; diz-se também que é agressivo ou recalcado.”, de maneira que: “As categorias do normal e do patológico mudaram.” e, assim, no que concerne às “duas operações essenciais da objetivação”, isto é, naturalizar e classificar, podemos afirmar que: “Uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico.” (MOSCOVICI, 1978, p.113).

Já na ancoragem, o objeto é inserido num sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo, em torno do mesmo, uma rede de significações, segundo nos afirmam Mandú e Aguiar (2013), baseando-se em Santos (2005), havendo, nesse processo, “a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, atribuindo a este valores e práticas sociais pré-existentes; dessa forma, o objeto é associado a formas conhecidas e reconsiderado através delas.” (MANDÚ; AGUIAR, 2013, p. 564).

O processo de ancoragem intervém na formação das representações, de modo a assegurar sua incorporação no social, visto que ela atua no enraizamento da representação e de seu objeto em uma rede de significações pré-existentes, incorporando, em um sistema de categorias familiares, os novos elementos, partindo de um processo de categorização e de nomeação, o que permite situá-las diante dos valores sociais, conforme nos aponta Mandú e Aguiar (2013), tendo por base os trabalhos de Moscovici (1978), de Jodelet (2005) e de Almeida (2005).

Nesse sentido, tal como nos aponta Moscovici (1978, p.110): “O lento investimento da Psicanálise pelo corpo social e a influência dos valores de referência sobre sua evolução relacionam-se com a amarração.”. “Pela amarração, ancoragem ou ancoramento, assimilam-se ou adaptam-se as novas informações aos conceitos e imagens já formados, consolidados e ‘objetivados’” (RANGEL, 2004, p.31).

Santos (2005) afirma-nos que a ancoragem “caracteriza-se pela inserção do objeto num sistema de pensamentos preexistentes, estabelecendo uma rede de significações em torno do mesmo.” (p.32), “através da comparação com categorias já conhecidas.” (pp.32-33), de modo que “O objeto novo é reajustado para que se enquadre na categoria conhecida adquirindo características dessa categoria.” (p.33). Dessa maneira, ancorar consiste em “classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2003, p.61).

Ela implica, portanto, em atribuição de sentido, isto é, “o enraizamento de uma representação inscreve-se numa rede de significados articulados e hierarquizados a partir de conhecimentos e valores preexistentes na cultura.”²⁶; em instrumentalização do saber, uma vez que “possibilita um valor funcional à representação, na medida em que se torna uma teoria de referência possibilitando a tradução e compreensão do mundo social.”; e em enraizamento no sistema de pensamento, já que “as novas representações se inscrevem num sistema de representações preexistentes”; dessa forma, “o novo torna-se familiar ao mesmo tempo em que transforma o conhecimento anterior.”, de modo que “o sistema de pensamento preexistente ainda predomina e serve como referência para os mecanismos de classificação, comparação e de categorização do novo objeto.”, tal como nos aponta Santos (2005, p.33).

A ancoragem refere-se, segundo Chamon (2014, p.306), “ao enraizamento social da representação”, tendo como função “realizar a integração cognitiva do objeto representado em um sistema de pensamento preexistente.”, de modo que “os novos elementos de conhecimento são colocados numa rede de categorias mais familiares.”.

²⁶ Conforme a autora: “Quando apareceram as primeiras informações sobre a AIDS, a imprensa imediatamente chamou a “nova doença” de “câncer gay” ou “peste gay”. O fato de ter sido descoberta inicialmente em sujeitos homossexuais, de causar a morte sem que se soubesse exatamente as causas e de ser contagiosa, levaram a imprensa a associar ao câncer (mortal) e à peste (contagiosa e mortal). Um sentido foi atribuído ao novo objeto (AIDS) a partir de conhecimentos anteriores e um nome lhe foi atribuído.” (SANTOS, 2005, p.33).

Assim, bem como nos afirma Moscovici (2003, p.66): “Ao nomear algo, nós o libertamos de um anonimato perturbador, para dotá-lo de uma genealogia e para incluí-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura”.

O sistema de classificação utilizado supõe uma base de representação partilhada coletivamente (Jodelet, 1992), isto é, categorias socialmente estabelecidas. Pode-se dizer que o grupo exprime sua identidade a partir do sentido que ele dá à representação.

Assim, a ancoragem se refere a significações distintas daquelas internas ao conteúdo de uma representação. São as significações que intervêm nas relações simbólicas existentes no grupo social que representa o objeto (CHAMON, 2014, p. 306).

Podemos dizer, de uma forma resumida, que a gênese da representação social de um objeto por um grupo, dentro da perspectiva do campo estruturado, ocorre através de uma simplificação do objeto, guardando-se os aspectos mais salientes para o grupo (objetivação), seguida de uma assimilação desse objeto simplificado a uma rede de significados e de categorias existente previamente, próprios desse grupo (CHAMON, 2014).

Chamon (2014) esclarece-nos, tomando como base o trabalho de Viaud (1999), que a dinâmica ou a transformação da representação social pode se dar tanto por alteração da objetivação, quando ocorre, por exemplo, focalização em novos aspectos do objeto, quanto por alteração da ancoragem, quando ocorre o deslocamento social do grupo no espaço da representação, ou seja, o grupo se move dentro da rede de significados, gerando, dessa forma, outra ancoragem dentro da própria rede já existente.

Dessa maneira, buscaremos explorar, em nossa pesquisa, como estão ancoradas e objetivadas as representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, tanto de discentes – do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental – quanto de docentes atuantes nessa etapa da Educação Básica, buscando identificar as esferas em que essas RSs encontram-se ancoradas²⁷.

²⁷ Tendo em vista, segundo nos aponta Santos (2005, p.35), que: “Não basta descrever os conteúdos obtidos, é fundamental que se compreenda o processo de construção de tais conteúdos, isto é, as bases sobre as quais os grupos vão construindo os sentidos acerca dos diferentes objetos sociais. A pesquisa em representação social exige que o pesquisador compreenda o processo de construção do conhecimento do senso comum, em outras palavras, é necessário analisar os processos de objetivação e ancoragem subjacentes às representações sociais. Isso abre, por consequência, um enorme leque de possibilidades metodológicas no estudo desse fenômeno.”.

1.1.2 O Corpo nas Aulas de Educação Física Escolar como Tema Delimitador

Além de mantermos a atenção da proposta inicial no estudo das representações sociais, acrescentamos *o corpo nas aulas de Educação Física escolar* como tema delimitador, isto é, como objeto da representação social que pudesse nos revelar, pois, importantes aspectos de como o corpo nessas aulas encontra-se representado pelos grupos e, conseqüentemente, de que modo a educação dos corpos nesses espaços encontra-se compreendida, identificada, orientada e justificada.

O antropólogo José Carlos Rodrigues (2006) já nos alerta para o fato de que o sentido que se atribui ao corpo é particular, não sendo, portanto, o mesmo segundo os diferentes grupos sociais. Além do mais, adverte-nos, nessa direção, afirmando que, “como qualquer outra realidade do mundo, o corpo humano é socialmente concebido, e que a análise da representação social do corpo oferece uma das numerosas vias de acesso à estrutura de uma sociedade particular.” (p.48), o que encontra eco em nosso estudo.

Não podemos perder de vista que *somos* corpos (LE BRETON, 2007), que possuem, cada qual, uma ontologia que lhe é própria e que carrega e transmite significações de seu tempo-espaço, sendo também produto de seu meio sociocultural, que o educa mediante certas normas, princípios e preceitos que acabarão, por sua vez, formatando a personalidade do ser vivente, isto é, desse corpo, educando-o em uma dada direção prática e valorativa. Louro (2000) já nos adverte para o fato de que os corpos são produzidos cultural e discursivamente.

Sabemos que o corpo estabelece múltiplas relações com o meio físico, social, cultural, com as práticas econômicas, políticas, religiosas de seu meio, por meio das quais cria e recria significações e representações que nortearão/conduzirão sua prática, tanto em sociedade como em sua relação consigo próprio. E, nesse sentido, podemos dizer que toda educação é, essencialmente, educação do corpo (CAMPOS, 2009).

“Moldado pelo contexto social e cultural em que o autor se insere, o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída.” (LE

BRETON, 2007). Espaço tanto biológico quanto simbólico, ele é o traço mais significativo da presença humana e pesquisar seus segredos tem sido o objeto de muitas culturas (NÓBREGA, 2005).

Mauro Betti (1991, p.24) já nos alerta, dizendo que “uma das principais finalidades da educação é a formação da personalidade humana, de um homem que irá integrar-se e atuar num dado meio social.” e que “O modelo de homem que se deseja formar é historicamente determinado, ele varia de acordo com as exigências de cada época e de cada sociedade.”.

Assim sendo, ressaltamos a urgência de entendermos “*O corpo [...], do ponto de vista científico, [como] a instância fundamental e básica para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica*” e que “*somente uma teoria da Corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica.*” (ASSMANN, 1993, p. 113, grifos do autor).

De acordo com os dicionários da língua portuguesa consultados²⁸, “corpo” é entendido, ou melhor, representado, como: “Parte material do animal, especialmente do homem (por opos. a espírito)”; “Estrutura física e individualizada do homem ou dos animais”; “Compleição física”; “A realidade carnal”; “Materialidade”; “Tudo aquilo que possui massa! Que é ser vivo!”. Definições, tal como percebemos, um tanto quanto restritas, limitadoras, pois não o entendem, não o representam como um corpo que estabelece múltiplas relações em sua prática social e que, ao se relacionar em um dado contexto sócio-histórico-cultural, vai se constituindo enquanto tal, isto é, enquanto sujeito (corpo) sócio-histórico-cultural, inserido em uma rede de relações e construindo, por isso, sua personalidade através da subjetivação.

Negam-no nas instâncias do sentimento (corpo que sente), do pensamento (corpo que pensa) e da ação (corpo que age) sobre a realidade em que vive e que, ao fazê-lo, produz significações e imprime sentidos mediante as relações que estabelece com seu meio sócio-histórico-cultural, alterando esse meio ao mesmo tempo em que é alterado por ele.

Urge, portanto, resgatá-lo em toda a sua integralidade, ou seja, de uma forma de encará-lo estaticamente, passivamente (como uma materialidade inócua, no sentido de somente admiti-lo fisicamente, ignorando ou desprezando a sensibilidade,

²⁸ Foram consultados os seguintes dicionários: Dicionário Online de Português <<https://www.dicio.com.br/corpo/>>, Dicionário Aulete Digital <<http://www.aulete.com.br/corpo>> e Dicionário Informal <<http://www.dicionarioinformal.com.br/corpo/>>.

o pensamento, o sentimento, a ação), fazê-lo dialeticamente, isto é, o corpo como elemento que, ao mesmo tempo em que modifica a realidade, acaba sendo modificado por ela. Agindo dessa maneira, estaremos admitindo, pois, as múltiplas interpelações (solicitações, estímulos, apelos, sugestões, etc.) das quais é alvo, constantemente, em suas práticas discursivas²⁹ em sociedade.

Talvez, possamos investir na *integridade corporal* como um indicativo ético que pudesse ser compartilhado por toda a humanidade, como já nos foi apontado por Eco (1995). A integridade corporal, compreendida em toda a sua complexidade, possibilita-nos a construção de critérios éticos para a produção de conhecimentos sobre o corpo e para as políticas de intervenção sobre os corpos, como nos fala Sant'Anna (2001). Para tanto, devemos reconhecer que a questão fundamental diz respeito à condição de vida digna à qual todos os seres humanos deveriam ter direito e que só pode ser auferida pela visibilidade que a instância corporal oferece, com toda a sua expressividade, que se mostra para além da mera aparência (SILVA, 2001b, p.96)

Medina (2009, p.67) afirma-nos que “a visão corriqueira do corpo não costuma incluir nada além do estritamente biológico” e que, via de regra, “não se ultrapassa a sua dimensão anátomo-fisiológica mais vulgar”, concluindo dizendo que ainda se constitui senso comum, em nossa cultura, a ideia de que: “O que ultrapassa o biológico é a alma, e a alma não é corpo.”.

Silva (2001b) já nos alerta para uma mundialização do referencial de corpo advindo das ciências biomédicas, ciências essas que, segundo a autora, “trabalham a partir de uma expectativa de corpo constituída por representações provenientes dos estudos biológicos e de sua linguagem específica.” (p.89).

Esse “corpo-referência”, na linguagem própria da área, é estruturado tendo como base uma perspectiva matemática, já que formulado com base quantitativa, o que permite, pois, sua generalização, porque abstrato e, pretensamente, aistórico e supracultural, de modo que a generalização dos dados estatísticos e medidas padronizadas, ambos quantitativos, ao serem incorporados pelos profissionais vinculados às ciências biomédicas em todo o mundo urbanizado, deixam patente uma tendência à mundialização desse referencial de corpo, “que se sobrepõe às diversidades culturais, sob os auspícios da ciência.”, segundo nos esclarece Silva (2001b, p.89).

²⁹ Podemos entender as práticas discursivas como as “múltiplas narrativas com as quais entramos em contato” (p. 151) e que “ativamente produzem realidades psicológicas e sociais.” (p. 153), tal como nos esclarecem Spink e Gimenes (1994).

Assim, não é raro, na literatura especializada de áreas dessas ciências biomédicas, o uso de denominações e de conceitos que deixam evidente um referencial de corpo padronizado, o que acaba por gerar uma expectativa de corpo que não condiz com a realidade multicultural da qual os sujeitos (corpos) fazem parte, havendo, dessa forma, um paradoxo entre o que é estabelecido, quantitativamente, por essas áreas e a realidade sócio-histórico-cultural em que se inserem os corpos, “criando um evidente descompasso com a realidade e a compreensão da diversidade humana.” e estabelecendo, dessa forma, “um certo padrão do que o Humano é ou deveria ser.” (SILVA, 2001b, p.90), “indicando aos profissionais e à toda a sociedade uma desconsideração por outras dimensões do corpo e do movimento humano.” (SILVA, 2001b, p.91).

No interior da literatura especializada de áreas como a medicina do esporte e em alguns ramos da educação física é freqüente o uso de conceitos e denominações como “homem e mulher de referência” (Behnke & Wilmore, 1974), “modelo de referência” (MacArdle; Katch; Katch, 1986), “peso corporal ideal” (Guedes, s/d). Estas definições usuais geram práticas de avaliação e intervenção sobre os corpos que se difundiram sobremaneira, constituindo uma parte importante do imaginário social, ainda que as condições objetivas não permitam os meios para atingir este corpo considerado ideal e, ainda menos, refletir criticamente a este respeito (SILVA, 2001b, p.89)

Silva (2001b, pp.89-90) vai mais além, afirmando que:

Podemos encontrar outro indício desta questão analisando a procedência (americana, em especial, e em parte européia) da maioria das tabelas de base utilizadas pela medicina para avaliação dos indivíduos, no que se refere à definição dos valores da média da população em peso, idade e em diferentes compleições físicas. Estas tabelas de base geram padronizações nos processos de avaliação e intervenções em âmbito mundial, inclusive porque suas formas de validação nos diferentes locais partem da mesma lógica entre as variantes dos termos das tabelas. A partir da década de noventa, as equações são formuladas com base em novos estudos (Pollock & Wilmore, 1993), que se propõem a ser generalizáveis a variadas populações, com diferentes composições corporais e faixas etárias.

Enfim, podemos dizer, conforme a autora, que “O que prevalece é a perspectiva pragmática da técnica e não a dos sujeitos que a colocam em ação, levando-os a interiorizarem, em alguma medida, o modelo proposto pela tecnociência.” (pp.90-91) e o que se estabelece é um “conjunto de procedimentos em detrimento da consideração da diversidade humana e das diversidades culturais,

o que contribui com a redução das condições para o exercício da autonomia.” (p.91). E, assim, “No fundamento desta concepção, vemos o reducionismo e a naturalização no trato com o corpo e com o movimento humano às suas dimensões biológicas ou naturais.” (pp.91-92), de modo que:

A mundialização de um “corpo-referência”, constituído pelas imagens biológicas e pela estratificação das amostras pesquisadas, é fundada num corpo-objeto, dado que as características do sujeito e da cultura foram deliberadamente excluídas para possibilitar sua generalização. O modelo de corpo proposto pela ciência é um corpo inexistente, porque ninguém corresponde às estatísticas vigentes. Neste sentido, parece-nos que há uma contradição em setores da educação física que visam à saúde e à chamada qualidade de vida, porque em seu fundamento está uma perspectiva de objetivação do corpo que lhe retira a dimensão subjetiva e dinâmica da vida. Estes estudos, em última instância, fundamentam-se em um corpo morto, considerando-o sem história e sem memória, no qual não está mais presente a condição de sujeito, como nos mostra Vaz (2001) (SILVA, 2001b, p.91)

Porém, como todos sabemos, a vida humana, biologicamente, começa no ato da concepção e, a partir daí, são definidas algumas “marcas registradas” do indivíduo, ou seja, cada um é “marcado”, “carimbado” pelo que é a mãe e o pai, que, por sua vez, são “marcados” pelo próprio trajeto que a humanidade traçou e destinou aos dois enquanto seres culturais e produtos de um desenvolvimento biológico, histórico e, de uma certa forma, humano, tal como nos esclarece Medina (2009).

O autor afirma ainda que “As marcas sociais já se fazem sentir desde o processo de gestação” (p.65), de maneira que uma mãe faminta e desesperada, por exemplo, em uma situação de penúria, dificilmente deixará de “cravar”, na carne de seu filho, a cruz de uma existência mais limitada. Dessa maneira, durante e após o parto e durante o desenvolvimento inicial do corpo, “o cultural começa a conspirar contra o biológico.” (MEDINA, 2009, p.65), de modo que o elo, que deveria ser saudável e prazeroso, entre o seio e a boca e, depois, as manifestações, ainda tênues, dos dedos, das mãos, dos braços, das pernas, dos olhos, etc., ansiosos por expressarem mais vida, nem sempre se concretizam por falta de condições materiais. Dessa forma, “A dependência biológica vai se tornando cultural.” (MEDINA, 2009, p.66).

O corpo é [assim] apropriado pela cultura. Vai sendo cada vez mais um suporte de signos sociais. É modelado como projeção do social. As

instituições assumem seu papel. Como dizem, é necessária a preparação (do corpo) para o convívio em sociedade. É preciso aprender as regras sociais. Começa a divisão. Começa a educação. O corpo da criança vai sendo violado por um conjunto de regras sócio-econômicas que sufoca, domestica, oprime, reprime, “educa” (MEDINA, 2009, p.66)

Rodrigues (RODRIGUES J., 2006) afirma que “a cultura dita normas em relação ao corpo” (p.49), às quais os indivíduos tenderão, à custa de castigos e de recompensas, a se conformarem, até o ponto em que tais padrões de comportamento³⁰ apresentem-se-lhes tão naturais, e portanto imperceptíveis, quanto a sucessão das estações, o desenvolvimento dos seres vivos ou o movimento do nascer ou do pôr-do-sol. Porém, mesmo que assumamos esse caráter “natural” e “universal”, a mais simples observação, em torno de nós, acabará por revelar que “o corpo como sistema biológico é afetado pela religião, pela ocupação, pelo grupo familiar, pela classe e por outros intervenientes sociais e culturais.” (p.49).

É inegável que existem conjuntos de motivações orgânicas que conduzem os seres humanos a determinados tipos de atuação comportamental, porém, a cultura atribui a cada uma dessas motivações biológicas uma significação especial, em função da qual assumirá determinadas atitudes e, por sua vez, desprezará outras, de modo que cada cultura, à sua maneira, inibirá ou exaltará esses impulsos (RODRIGUES J., 2006)³¹.

Nesse sentido, podemos dizer que a interconexão que se estabelece entre cultura e natureza, entre ambos os domínios, é que confere ao corpo humano sua singularidade no mundo e, portanto, sua riqueza como ponto de partida para uma reflexão crítica (SILVA, 2001a).

Podemos identificar uma nova forma, levada a cabo neste estudo, de olharmos e encarmos o corpo: como corolário de um intrínseco relacionamento entre natureza e cultura. Como consequência desse outro olhar sobre o mesmo,

³⁰ Laraia (2001) afirma: “A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.” (p.48). O autor ressalta que “o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação.” (pp.19-20), de modo que “tudo que o homem faz aprendeu com os seus semelhantes e não decorre de imposições originadas fora da cultura.” (p.51). Ademais, “todos os homens são dotados do mesmo equipamento anatômico, mas a utilização do mesmo, ao invés de ser determinada geneticamente [...], depende de um aprendizado e este consiste na cópia de padrões que fazem parte da herança cultural do grupo.” (pp.70-71).

³¹ Laraia (2001) afirma categoricamente: “Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais.” (p.17). “Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada.” (p.20).

dessa outra representação do que o seja, acreditamos ser possível uma nova orientação prática envolvendo-o, ou melhor, um novo *modus operandi* de atuação sobre ele, já que representar consiste, conseqüentemente, em agir sobre a realidade, conforme pudemos depreender dos estudos envolvendo as representações sociais, destacando-se, nesse contexto, a função de orientação das mesmas, como guias de comportamentos e das práticas, evidenciada e explicitada, sobretudo, nos trabalhos de Abric (1994,1998).

Medina (2009) afirma-nos que o saber médico-científico só, muito raramente, incursiona para além do meramente fisiológico e psicológico, demonstrando uma visão não só limitada, como também fragmentada e, às vezes, distorcida do corpo. Silva (2001b), por sua vez, esclarece-nos que, no interior das ciências biomédicas, “permanece existindo apenas um corpo, tal qual nos primórdios da estruturação da ciência moderna no século XVII, o qual serve de substrato, com o reforço da cultura científica, para uma tendência de mundialização da cultura” (p.89).

Há um desserviço mecanicista que uma medicina ainda cartesiana vem fazendo à interpretação da realidade corpórea. A cardiologia vendo o corpo como um sistema de irrigação e bombeamento, a ortopedia como sistema de alavancas e campo de trações, a gastroenterologia como sistema de tratamento de matérias ingeridas, que vai do alimento nobre às fezes, e assim por diante.³²

É por aí que a visão do corpo degenera-se, não podendo ser visto como um sistema-bioenergético-de-relação, dentro de um contexto ecológico amplo e complexo e em permanente processo de crescimento e desenvolvimento, que busca, enfim, desempenhar plenamente a sua missão de produtor e criador da história (MEDINA, 2009, pp.68-69)

Conforme David Le Breton (2007), procurando entender esse lugar que constitui o âmago da relação do homem com o mundo, isto é, o corpo, a sociologia está diante de um imenso campo de estudo, dedicando-se ao inventário e à compreensão das lógicas sociais e culturais que envolvem a extensão e os movimentos do homem. Dessa maneira, a sociologia do corpo constitui, segundo o autor, um capítulo da sociologia dedicado, especialmente, “à compreensão da corporeidade humana como fenômeno social e cultural, motivo simbólico, objeto de representações e imaginários.” (p.7), sugerindo que as ações que tecem a trama da vida cotidiana, desde as mais fúteis ou menos concretas até as que ocorrem na

³²

Esse trecho da obra de Medina (MEDINA, 2009) representa a fala de Regis de Moraes acerca dessa discussão sobre a problemática do corpo.

cena pública, envolvem a mediação da corporeidade, visto que: “Antes de qualquer coisa, a existência corporal.” (p.7).

De acordo com Gonçalves (2008), “a cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideias nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física.” (p.13). Sendo assim, o corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, dessa forma, “não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade.” (p.13). Logo, “Cada corpo expressa a história cumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social.” (pp.13-14). Nesse sentido, Denise Jodelet (1989), a estudiosa das representações sociais, afirma serem as interações socioculturais decisivas na biografia individual. Medina (2009, p.70) vai mais além e afirma que,

se é certo que a história de nosso povo está inscrita no nosso corpo, é preciso começar a avançar na decodificação crítica dos seus signos, fundamentando-se, assim, uma política (política do corpo?) voltada para a sua liberação, que é, em última análise, a liberação do desejo.

Tal afirmação encontra eco nas ideias de Agamben (2007), que nos convida a profanar, isto é, a restituir ao uso o que estava consagrado, ou seja, indisponível e separado, inalcançado (i.e.: o desejo), desativando, assim, os dispositivos de poder (excessivos dispositivos midiáticos do capitalismo atual criadores da esfera pura e do retardamento dos desejos) e devolvendo ao uso comum os espaços que o modelo sagrado – consagrado – havia confiscado (recuperação dos desejos sequestrados), adquirindo, portanto, uma conotação de revolução dos corpos.

Sendo assim, o filósofo diz ser possível que o Improfanável, sobre o qual se funda a “religião capitalista”, no sentido de que o capitalismo institui modos de ser-estar no mundo consagrados, institucionalizados, tal qual a religião, não seja, de fato, Improfanável, o que equivale a dizer que, atualmente, ainda haja formas eficazes, e também possíveis, de profanação (AGAMBEN, 2007)³³.

Nesse sentido, Medina (2009, p.71) afirma: “É, portanto, no corpo [...] que está depositada toda a potencialidade revolucionária dos dominados e oprimidos.”.

³³ A despeito de o capitalismo, levando ao extremo uma tendência já presente no cristianismo, de generalizar e de absolutizar, em todo âmbito, a estrutura da separação que define a religião, através do paradigma da impossibilidade de usar, ou melhor, de se fazer uso de outras formas de se sentir, de se pensar e de se agir não consagradas (AGAMBEN, 2007).

Assim, a criação de um novo uso dos corpos para o que esteja consagrado, em conformidade com as ideias veiculadas por Agamben (2007), só é possível ao homem se ele desativar o velho uso, tornando-o inoperante.

Isso equivale dizer, em nosso caso, romper com práticas petrificadas no cotidiano escolar, ou melhor, profanar práticas de escolarização historicamente instituídas, dentro da perspectiva lançada por Agamben (2007), o que nos leva a afirmar e a propugnar por uma reformulação de um ensino que tem privilegiado, vale ressaltar, determinadas práticas de educação dos corpos em detrimento de outras, por superestimar o corpo pensamento – formando “estátuas pensantes”, tal como nos sinaliza Pinto (2004) – e, conseqüentemente, subestimar o corpo sentimento e o corpo ação.

Pelo potencial que tem sobre a formação da personalidade, ou seja, de novas subjetivações, e por constituírem-se em lugares que agem, diretamente, sobre os corpos, ressaltamos e defendemos que nossa Educação (formal) não só pode como deve participar desse rompimento com práticas petrificadas no cotidiano escolar, ou melhor, precisa profanar práticas historicamente instituídas, dentro da perspectiva lançada por Giorgio Agamben (2007).

Assim sendo, afirmamos que uma política do corpo, ou melhor, uma prática revolucionária dos corpos, não deve prescindir de avançar, tal como nos afirma Medina (2009, p.70), “na decodificação crítica dos seus signos” e, nesse sentido, podemos dizer, segundo Fávero (2005, p.20), “que a idéia de signo é inerente às representações sociais, de modo que, no nosso entender, as representações sociais são formas de mediação semiótica e não apenas simbólica, como propôs Jovchelovitch (1996)”.

Para nós, isso equivale a dizer, *tout court*, que uma profunda crítica à educação dos corpos, em nosso ensino formal, faz-se premente, a partir de representações sociais coletadas junto a alunos e a professores, reveladoras, por sua vez, de como essa educação tem sido, sobretudo, orientada e justificada, a fim de que mudanças em nossa atual política educacional, em nosso sistema de ensino e, mais particularmente, em nossa pedagogia tornem-se reais, profanando, assim, práticas historicamente instituídas nesse âmbito, tendo em vista que “nossos corpos são produzidos” (MEDINA, 2009, p.69).

Gonçalves (2008) informa-nos que, ao nascer, o ser humano já se encontra inserido em uma determinada cultura e passa a viver em um determinado momento

histórico. Ao longo de seu desenvolvimento, a criança vai incorporando as coisas do mundo, aprendendo a simbolizar suas experiências e, simultaneamente, a desenvolver sentimentos em relação a pessoas e a coisas e a agir em seu meio, transformando-o, também, por meio de sua ação, de modo que, na interação com o mundo, o indivíduo vai construindo sua personalidade, formando, pois, sua identidade pessoal.

David Le Breton (2007, p.7), em *A Sociologia do Corpo*, afirma-nos que “a existência é corporal”, expressão que, de acordo com Goellner (2010), encerra a ideia de que o corpo não é algo que temos, mas algo que somos, não havendo como falar de corpo sem falar, portanto, de nós mesmos, de nossa subjetividade, daquilo que somos ou que gostaríamos de ser, de modo que, quando dizemos “corpo”, estamos-nos referindo não somente à materialidade biológica que nos constitui, mas a nós mesmos enquanto sujeitos.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2008, p.28).

Tal maneira de olhar para o corpo implica entendê-lo não apenas como um dado natural e biológico, mas, mormente, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura, ou seja, o corpo não é algo que está dado *a priori*, mas que resulta, pois, de uma construção cultural, sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos étnicos, sociais, etc., o que nos leva a pensar, por exemplo, que nem mesmo aquilo que é dado como natural do corpo existe sem a intervenção da cultura (GOELLNER, 2010).

A autora sugere que pensemos: ter fome ou sede, por exemplo, são necessidades biológicas que se expressam na materialidade do corpo, de maneira que podemos dizer, então, que todas as pessoas, se não se alimentarem, sentirão a sensação da fome e que essa, além de ser da natureza do corpo, é universal. Contudo, se analisarmos com mais atenção, iremos perceber que são bastante

diversos os motivos pelos quais sentimos tais necessidades ou ainda os produtos que poderão saciá-las (GOELLNER, 2010), o que encontra eco em Rodrigues (RODRIGUES J., 2006).

Diante dessas questões, de acordo com Goellner (2010), como imaginar que o corpo existe independentemente da cultura em que ele vive? Como acreditar que sua natureza, por si só, garante sua formação e seu desenvolvimento?

Nosso corpo revela, segundo a autora, o tempo no qual foi educado e produzido, razão pela qual, ao mesmo tempo em que somos diferentes, somos, também, muito parecidos, de modo que nenhuma menina, hoje, é educada para suportar os apertos de um espartilho, com fins estéticos, de tal forma que sua ação sobre o corpo lhe confira um formato que, no final do século XIX e início do XX, por exemplo, era considerado desejável, visto que os constrangimentos corporais são outros.

Segundo Rodrigues (RODRIGUES J., 2006), o estudo da maneira pela qual cada sociedade pressiona seus indivíduos a fazerem determinados usos de seus corpos e a se comunicarem, com eles, de maneiras particulares, abre novas perspectivas para o estudo da integração social, uma vez que a marca da estrutura social, por meio dessa pressão, imprime-se sobre a própria estrutura somática individual, de forma a fazer do psíquico, do físico e do coletivo um amálgama único que somente a abstração pode separar.

De acordo com Goellner (2010, p.74), “o corpo é educado por meio de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e de se comportar.”. Assim, segundo a autora, educa-se o corpo na escola e fora dela: na religião, na medicina, nas normas jurídicas, na mídia,

enfim, em todos os espaços de socialização com os quais nos deparamos, cotidianamente, com recomendações, como, por exemplo, sobre o vestuário, a alimentação, o comportamento, a aparência, os gestos, a movimentação, as práticas sexuais, a saúde, a beleza, a qualidade de vida. Educa-se o corpo também no esporte, no lazer e nos projetos sociais (GOELLNER, 2010, p.74).

Conforme Le Breton (2007), do corpo nascem e se propagam as significações que fundamentam a existência individual e coletiva, sendo o eixo da relação com o mundo, ou seja, o lugar e o tempo nos quais a existência toma forma através da fisionomia singular de um ator. Assim, o autor afirma que: “Através do corpo, o

homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade.” (p.7).

Pela corporeidade, o homem faz do mundo a extensão de sua experiência, transformando-o em tramas familiares e coerentes, disponíveis à ação e permeáveis à compreensão. Emissor ou receptor, o corpo produz sentidos continuamente e assim insere o homem, de forma ativa, no interior de dado espaço social e cultural (LE BRETON, 2007, p.8).

Goellner (2010) lança-nos uma questão que, segundo ela, merece ser refletida: “Se não existe um corpo dotado de uma essência universal, é possível falar de uma educação ‘do corpo’? Não seria mais adequado usarmos o seu plural ‘dos corpos’?” (p.74).

1.1.2.1 A Perspectiva Cultural na Análise da Corporeidade

Em resposta à questão anteriormente lançada, Goellner (2010) esclarece-nos que, ainda que, algumas vezes, o termo “corpo” apareça no singular, quando sua análise é orientada pela perspectiva cultural, não há a menor dúvida de que estamos falando de corpos que são observados nas suas especificidades e singularidades: corpos infantis, jovens, adultos, envelhecidos, brancos, não brancos, obesos, anoréxicos, pobres, masculinos, femininos, doentes, saudáveis, umbandistas, católicos, homossexuais, heterossexuais, com necessidades especiais, atléticos, enfim, corpos múltiplos, ambíguos, inconstantes e diferentes, distinções tais que resultam de construções culturais plurais, uma vez que cada cultura elabora corpos desejáveis e/ou corpos não desejáveis.

Assim, a autora nos afirma que os corpos desejáveis são aqueles que estão adequados às representações que cada cultura elege como sendo assim e que, em nossa sociedade, seriam, por exemplo, os corpos jovens, magros, malhados, saudáveis e heterossexuais. Já os indesejáveis, segundo ela, são inúmeros e, de acordo com o tempo e o lugar, multiplicam-se em velhos, gordos, flácidos, feios, gays, andróginos, deficientes, drogados, inaptos, lentos e tantos outros adjetivos

que, ao serem nomeados, não expressam somente uma diferença, mas, sobretudo, uma desigualdade.

Tais marcas, importante ressaltar, inscrevem-se nos corpos e, além disso, constituem a identidade dos sujeitos (GOELLNER, 2010), de modo que, desde a mais tenra idade, em meio a “teias de significados” (GEERTZ, 1978, p.4) tecidas coletivamente, inseridos em um sistema de “pertencimentos culturais” (CANDAU, 2010, p.26), os sujeitos vão sendo, culturalmente, fabricados.

Quanto corpos, sucessivos ou simultâneos, já tivemos ao longo da história humana?^[...] Não é verdade que, num sentido muito real, temos imensa dificuldade em *ser nosso corpo*, porque já nos inculcaram, de mil maneiras, que *temos tal ou qual corpo*? Ou seja, mais do que ser a sua verdadeira e real substância, nossos corpos são corpos *que nos disseram que temos*, corpos inculcados e ensinados^[...], feitos de linguagens, símbolos e imagens. As culturas, as ideologias e as organizações sempre inventam um corpo humano adequado e conforme (ASSMANN, 1993, p. 72, grifos do autor)

Conforme nos informa Rodrigues (RODRIGUES J., 2006), cada sociedade elege um certo número de atributos que configuram o que o homem deve ser, do ponto de vista intelectual ou moral e do ponto de vista físico. Tal constelação de atributos, segundo o autor, é, em certa medida, a mesma para todos os membros de uma sociedade, tendendo, conquanto, a se distinguir, em nuances, segundo os diferentes grupos, classes ou, até mesmo, categorias que toda sociedade abriga.

O autor ressalta a função da educação de inculcar, nas crianças, tais atributos, de maneira a garantir um certo número de estados mentais e físicos, alguns dos quais impossíveis, inclusive, de estarem ausentes em algum dos indivíduos, tanto como exigência da sociedade global, quanto como requisito da fração social a que, particularmente, o indivíduo se associa.

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 1997, p. 8)

Não há como pensarmos a identidade individual fora de um grupo social, uma vez que a própria interpelação³⁴ só é possível, isto é, “quando um enunciado penetra na dobra do sujeito e se conecta produtivamente com outros enunciados que ali já estavam.” (VEIGA-NETO, 2000b, s./p.), quando o indivíduo se confronta com outros indivíduos em sociedade, dando sentido ao(s) enunciado(s) dos quais é alvo, constantemente, por meio “de uma grande variedade de estímulos, solicitações, apelos, sugestões, etc.” (VEIGA-NETO, 2000a, s./p.). Logo, “a identidade [...] está fundada na identidade social, em grupos sociais ou populações com algum sentido de uma história e de uma experiência partilhada” (MC ROBBIE, 1995, p.59).

É a sociedade, em sua globalidade, e cada fragmento social, em particular, que decidem o ideal intelectual, afetivo, moral ou físico que a educação deve implementar nos indivíduos a socializar, de maneira que, tanto quanto no espírito, uma sociedade não pode sobreviver sem fixar, no físico de suas crianças, algumas similitudes essenciais que as identifiquem e que possibilitem a comunicação entre elas (RODRIGUES J., 2006). Assim, podemos concluir que: “Viver em sociedade é [...] viver de modo que seja possível a alguns agirem sobre a ação dos outros.” (FOUCAULT, 1995, p.245).

Tal como nos sinaliza Vigarello (1978, p.9) em Silva (1999a, p.24), o corpo é entendido como “o primeiro lugar onde a mão do adulto marca a criança”, sendo “o primeiro espaço onde se impõem os limites sociais e psicológicos atribuídos a sua conduta, ele é o emblema onde a cultura vem inscrever seus signos tanto quanto seus brasões”. E, assim, “o corpo vai se transformando, já a partir de sua concepção, em um complexo suporte de signos sociais.” (MEDINA, 2009, p.26).

Conforme Louro (2000), na tradição dualista, que se mantém e se multiplica em inúmeras polaridades, natureza e cultura estão separadas, de modo que o corpo, localizado no âmbito da natureza, é negado na instância da cultura; nesse sentido, na concepção de muitos, o corpo é “dado” ao nascer, sendo um legado que carrega, “naturalmente”, determinadas características, que traz uma determinada forma, que possui certas “marcas” distintivas; para outros, entretanto, é impossível separar as duas dimensões; assim, nessa outra perspectiva, “o corpo não é ‘dado’, mas sim produzido – cultural e discursivamente – e, nesse processo, ele adquire as ‘marcas’ da cultura, tornando-se distinto.” (p.61). Dessa maneira, conclui a autora dizendo

³⁴ Veiga-Neto (2000a, s./p.) afirma que “cada um torna-se um alvo de múltiplas e cambiantes interpelações que o fragmentam e o modificam incessantemente”.

que: “As formas de intervir nos corpos – ou de reconhecer a intervenção – irão variar conforme a perspectiva assumida.” (LOURO, 2000, p. 61).

Tal conclusão, a que chega Louro (2000), encontra eco nos estudos sobre representações sociais, na medida em que as RSs que possuímos ou construímos, acerca do corpo e da relação com o mesmo, orientam as práticas de intervenção que o envolvem, através do “processo de orientação das condutas pelas representações” (ABRIC, 1998, p.29), assim como justificam, *a posteriori*, as tomadas de posição e os comportamentos (ABRIC, 1998).

Silva (1999b, p.9) esclarece-nos que “a dimensão corporal se mostra, concretamente, em sua dupla face – enquanto fator de cultura e enquanto parte da Natureza –”. Dessa maneira, afirma a autora: “Situando-se na interconexão entre o mundo da cultura e o mundo da Natureza, o corpo pode representar um importante foco de reflexão e de indicações em torno do renorteamento do eixo civilizatório” (p.9).

Alerta-nos Silva (2001b) para a existência de um investimento mercadológico que se relaciona a uma dada expectativa de corpo e a um tipo de relação dos indivíduos com sua dimensão corporal, de maneira que,

apesar da diversidade de expectativas do corpo que permeiam as diferentes culturas, [...] há um investimento mercadológico não só em uma expectativa de corpo, mas num tipo de relação instrumental e apropriável dos indivíduos com sua dimensão corporal, numa ampliação do que se pode chamar de cultura do consumo e do narcisismo (p.89)

1.1.2.2 Corpo, Modernidade e Educação Física Escolar

Quando discutimos as relações entre corpo e modernidade, isto é, do corpo na modernidade, não podemos perder de vista o fenômeno do *culto ao corpo* desta fase da modernidade, também denominado, por muitos autores, de *corpolatria*. Assim, “entendemos o culto ao corpo como uma característica de significativa relevância quando nos referimos às sociedades contemporâneas e ao que denominamos como modernidade.” (AMARAL, 2008, p.3).

Segundo nos aponta Silva (1999b), a Modernidade, coroada pelas Revoluções Burguesa e Industrial, opera, de fato, uma transformação do ser

humano em objeto de conhecimento, com um incremento do interesse pelo corpo, de maneira que a ciência e, em especial, uma certa racionalidade desempenham, nesse contexto, um papel fundamental.

Tema privilegiado pela Modernidade, o corpo transformou-se em objeto de estudo da ciência e foi tomado como objeto suscetível ao conhecimento e à intervenção humana, estando sujeito ao esquadrinhamento de suas possibilidades, à modificação de suas formas, à ampliação de seus limites históricos (PINTO, 2004, pp.18-19)

Os últimos três séculos, conforme nos afirma Silva (1999b), têm evidenciado uma ampliação do interesse pelo corpo, deixando transparecer uma identificação do indivíduo (com sua dimensão corporal) com características inexistentes em outros períodos históricos. Os dados que a realidade vem apresentando evidenciam uma preocupação excessiva com tudo o que se refere ao corpo, mormente, à aparência a ser apresentada em público, tal como nos aponta a autora.

Tal preocupação com o corpo, em especial com as aparências, parece caracterizar, nesta fase da modernidade, um indivíduo com novas características, acarretando implicações importantes no seu projeto de vida e nas interações que estabelece em sociedade e com a natureza (SILVA, 1999b), o que nos leva a refletir sobre uma dada direção valorativa, em que o sujeito, como ser social, se vê conduzido, que trará reflexos à sua personalidade.

Anthony Giddens (2003) já reforça a tese de que, na Modernidade³⁵, não havendo mais a referência da tradição, o "eu" torna-se um projeto reflexivo, diante de um mundo constituído, cada vez mais, de informação e não de modos preestabelecidos de conduta, descortinando-se, para o indivíduo, um universo de diversidade, de escolhas, de possibilidades abertas, de modo tal que esse indivíduo sente-se obrigado a viver realizando escolhas contínuas, que passam a compor a sua narrativa de identidade, sempre aberta a revisões.

Assim, afirma o autor que a narrativa da auto-identidade torna-se inerentemente frágil diante das intensas e extensas mudanças que a modernização engendra, que acabam por oferecer ao indivíduo oportunidades de revisão de hábitos e de costumes tipicamente tradicionais, além de lhe favorecer a apropriação de novas possibilidades de ação. Mas as perguntas que fazemos são: diante de uma

³⁵ A Modernidade, situada, historicamente, a partir do século XV, representa, em relação às sociedades "tradicionais", uma cisão na forma de se pensar e de se representar o corpo, conforme nos informa David Le Breton (2011).

excessiva preocupação com tudo aquilo que se refere ao corpo (SILVA, 1999b), em que direção tem caminhado o agir corporal dos sujeitos nesta fase da Modernidade? Como esse agir tem influenciado seus projetos de vida e as interações que os mesmos estabelecem com a natureza e em sociedade?

Giddens (2003) afirma que, hoje, em que pese existir o cultivo das potencialidades individuais, podemos perceber um certo empobrecimento moral, uma certa crise de valores, de moralidade. Desse modo, lançamos mão das palavras de Silva (1999a, p. 17): “Em uma sociedade que se mostra altamente racional e, ainda, alicerçada em um certo dualismo com predomínio das atividades mentais, esse interesse exacerbado pelo corpo não pode deixar de levantar interrogações.”.

A busca pela magreza, por exemplo, parece ter se tornado um estilo de vida moderno, tal como vemos nas passarelas da moda, na publicidade e nos corpos de mulheres de sucesso que têm reconhecimento e admiração pública vinculados à aparência física, de maneira que os transtornos alimentares, contemporaneamente, são cultuados como estilo de vida por milhares de jovens que interagem e se comunicam pela Internet (AMARAL, 2008).

Le Breton (2011) realiza, em sua obra, uma análise sobre os significados que o corpo assume, na Modernidade, e sobre suas implicações antropológicas, deixando patente que o corpo se constitui numa construção simbólica, estando, pois, vinculado a uma diversidade de saberes e de representações, haja vista ser o homem um “ser de relação e de símbolo” (p.290). Dessa forma, o autor analisa as transformações das percepções do corpo e de que modo as mudanças culturais e sociais da Modernidade ensejaram a ruptura com a perspectiva holística presente na idade Média e enraizada nas culturas populares e nas sociedades “tradicionais”.

Nessa perspectiva, a cultura ocidental, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que acentua a repressão do corpo, reprimindo as manifestações corporais nas esferas da vida cotidiana, tais como nos “ritos de evitamento”: não tocar o outro, não evidenciar a nudez, etc., permite a sua ostentação em determinadas ocasiões, como, por exemplo, na publicidade, nos momentos de crise, de dor e de fadiga, segundo nos aponta Le Breton (2011), de modo que um “artifício da modernidade faz passar por libertação dos corpos aquilo que não passa de elogio do corpo jovem, sadio, esbelto, higiênico” (p. 211).

Tal elogio se assevera, cada vez mais, considerando-se a sociedade da informação em que nos encontramos inseridos, tendo como meio de expressão, por excelência, a cibercultura³⁶, que engendra regimes de verdades por meio de conhecimentos e de necessidades compartilhados entre os sujeitos, envolvendo, pois, a exaltação de determinados corpos em detrimento de outros, estando, vale ressaltar, de acordo com os ditames do capital, em meio a um “mundo da hegemonia do capital financeiro, em simbiose com as disputas de capital simbólico.” (BRITTO; JACQUES, 2012, p. 143).

Foucault (1979) já nos adverte: “Vivemos em uma sociedade que em grande parte marcha ‘ao compasso da verdade’ – ou seja, que produz e faz circular discursos que funcionam como verdade, que passam por tal e que detêm por este motivo poderes específicos”. (p.128).

Podemos afirmar, ademais, que “A produção de discursos ‘verdadeiros’ (e que, além disso, mudam incessantemente) é um dos problemas fundamentais do Ocidente.” (FOUCAULT, 1979, p. 128), incluindo, dentre outros, aqueles relacionados às ideias de juventude, de beleza e de felicidade, tão em voga atualmente e que têm a mídia digital como principal aliada e divulgadora.

Tal como nos aponta Araujo e Vilaça (2016, p. 36): “As redes sociais, hoje, são locais de interação social, trocas de experiências, produção de conhecimento e mobilização”³⁷. Além do mais, elas têm “se tornado um meio cada vez mais eficiente para as pessoas se exibirem” (p.123) e, nelas, “o culto ao corpo”³⁸ encontra sua espetacular devoção.” (p.124), conforme nos aponta Sobrinho (2014).

Urge refletirmos, portanto, sobre o *culto ao corpo* na Modernidade, facilitado e propagado pela “cultura digital ou cibercultura”, termos usados por Santaella (2003, p.13), haja vista o fato de que os meios de comunicação, incluindo as redes digitais atuais, embora não passem, efetivamente, de meros canais para transmissão de informações, os tipos de signos que por eles circulam, de mensagens que

³⁶ *Cibercultura*, segundo nos afirma Lévy (1999, p.17), consiste no “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modo de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.”. *Ciberespaço*, por sua vez, é definido “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (idem, p.92, grifo do autor).

³⁷ Santaella (2003, p.18) já nos afirma: “O mundo está se tornando uma gigantesca rede de troca de informações.”.

³⁸ Amaral (2008, p.1) refere-se, em sua obra, ao “fenômeno do culto ao corpo na modernidade”. Pinto (2004, p.19, grifo da autora), por sua vez, faz menção ao que, segundo ela, refere-se a um “culto de base narcisista” ou “*corpolatria*”.

engendram e de comunicação que possibilitam são capazes não somente de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também de proporcionar o surgimento de novos ambientes socioculturais, tal como nos sinaliza a autora.

Entendemos o *culto ao corpo*, com base em Amaral (2008, p.3), “como uma característica de significativa relevância quando nos referimos às sociedades contemporâneas e ao que denominamos como modernidade.”. Além do mais, “não são apenas as práticas de exercícios físicos ou adoção de dietas exageradas que englobam o fenômeno.”, fazendo-se necessário considerá-lo “como um conjunto de práticas relacionadas tanto ao discurso biomédico e à preservação da saúde, como à idéia de manter-se jovem e disfarçar o envelhecimento.”, incluídas, aí, “as práticas desportivas, atividades físicas em geral, práticas estéticas, intervenções médico-cirúrgicas e ainda o consumo de bens como cosméticos, vestuários e alimentação.”.

Um cabedal de informações acerca do corpo circula, diariamente, em redes sociais na internet, fazendo parte da cultura digital, envolvendo, sobretudo, a *corpolatria*, de maneira que, atualmente, mais do que antes, “assistimos a uma proliferação de práticas e discursos sobre o corpo” (PINTO, 2004, p. 21). Araújo (2007, p. 5) informa-nos, inclusive, que “o discurso publicitário age na nossa sociedade disciplinar convencendo, instituindo verdades.” e o efeito de verdade produzido por tais discursos busca, pois, “dar um toque de naturalidade aos inúmeros tratamentos para embelezar o corpo.”.

Segundo nos informa Sobrinho (2014): “O corpo ideal está associado não apenas a um desejo pessoal, mas também social.” (p.128). “Ser belo é atender aos anseios da sociedade.” (p.129). Seguindo essa lógica, podemos afirmar que essa sociedade tem agido no sentido de “estimular uma personalidade narcisista, uma vez que o indivíduo acredita nos ideais de beleza propagados e busca cada vez mais corpos esteticamente perfeitos.” (pp.130-131).

Toda essa gama de discursos atinentes ao corpo invade as aulas de Educação Física escolar, tendo em vista que a escola, como parte da sociedade, reflete suas contradições, sofrendo influências de uma gama de concepções e de práticas corporais culturalmente e socialmente relevantes, destacando-se, nesse cenário, a valorização e a busca pelo “corpo ideal”³⁹ (SOBRINHO, 2014, p.128).

³⁹ Velozo (2010, p.25) chega a discorrer, até mesmo, acerca do que ele diz ser uma “mundialização do corpo como um referente identitário”.

Assim, a EFe, “como um meio de educação” (BETTI, M., 1991, p.28) presente na sociedade, precisa estar atenta, em busca de novos significados.

Logo, a presente pesquisa, em busca dos significados que permeiam o universo das representações sociais de alunos e de professores sobre o corpo nas aulas de Educação Física escolar, traz, em seu bojo, a necessidade de investigar tais representações, tratando-as cientificamente, buscando, nelas, importantes aspectos acerca da visão dos sujeitos sobre esse objeto e, conseqüentemente, de como a prática dessas aulas encontra-se compreendida, identificada, orientada e justificada por esses grupos no que tange à educação dos corpos. Nesse sentido,

A educação física, ao atuar em uma perspectiva cultural⁴⁰, acaba por penetrar no universo das representações sociais e, com isso, reconhece-se dentro de um contexto, que carrega consigo as questões de uma dada época e de uma determinada sociedade, fazendo que a atuação dos professores esteja umedecida dessas questões, sejam elas relativas ao esporte ou a qualquer outra manifestação ligada ao corpo⁴¹ (SOUZA, 2010, pp.133-134).

1.2 Metodologia

Dedicaremos, a seguir, à metodologia adotada, entendendo-a, assim como Pereira (2016), como momento de grande especificidade e importância na pesquisa, apresentando, pois, o delineamento dos percursos adotados na construção de todo o trabalho, bem como a definição de teorias de fundamentação e de tendências no campo teórico. Sendo assim, definiremos os passos adotados, acompanhados das reflexões através dos mesmos (MINAYO, 1994).

⁴⁰ Entendendo a cultura, para além das características de determinado grupo social, como o modo de viver dos sujeitos e como a forma como esses atribuem significados às suas ações e às experiências cotidianas, configurada como uma teia de significados construída pelos seres humanos, e sua análise como sendo operada no nível das representações dos sujeitos (GEERTZ, 1978; OLIVEIRA, 2010), visto serem as representações sociais, antes de tudo, produções simbólicas (ALMEIDA A., 2005b).

⁴¹ O que nos requer a necessidade de desfragmentarmos, desnaturalizarmos, “desuniversalizarmos” o olhar sobre as práticas humanas e, como consequência, sobre as intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física escolar (VELOZO, 2010), uma vez que “A diversidade cultural é uma condição das sociedades modernas” (p.27).

1.2.1 Justificativa e Relevância da Pesquisa

O estudo torna-se relevante na medida em que, ao se conhecerem as representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, tanto de alunos como de professores desse componente curricular, ambos, respectivamente, discentes e docentes de uma mesma escola de Ensino Fundamental, estaremos contribuindo para a ampliação do espaço de discussão acerca da formação desse profissional, isto é, desse professor, no que se refere ao entendimento e ao trato com o corpo do alunado, e desse aluno no que diz respeito aos aspectos teóricos e práticos valorizados por eles sobre o objeto de estudo, que, consequentemente, orientam e justificam sua prática.

Segundo Rodrigues Júnior (2010, p.56), “cada indivíduo carrega consigo marcas, entendimentos e saberes construídos com base em diversas experiências tidas em diferentes contextos sociais”, não sendo diferente em relação às práticas corporais, constituindo-se num “amplo e variado leque de saberes.”. Conhecê-los e tratá-los cientificamente, utilizando-se, para isso, o rico aporte teórico e metodológico da Teoria das Representações Sociais, é, para nós, de capital importância. “Pela análise e interpretação desses dados, a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos.” (TOZONI- REIS, 2010, p. 45), envolvendo, particularmente, o corpo nas aulas de Educação Física escolar.

Notamos, contudo, que a área de Educação Física escolar carece de maiores estudos a esse respeito, necessitando, assim, de um maior número de pesquisas que busquem, por exemplo, entender a organização dos conteúdos das representações sociais que alunos (em formação básica) e professores (formados e atuantes em escolas de Educação Básica) constroem sobre o corpo nas aulas de Educação Física escolar. Daolio (2010, p.17) reforça a tese de que uma ação transformadora, na Educação Física escolar, “Será fruto de um processo que necessariamente considere as instâncias locais de decisões, em que seus principais atores devam ser ouvidos.”. E completa: “Será mais efetiva se conseguir penetrar o universo cotidiano de representações que alunos e professores de educação física

possuem, decifrando os significados de sua prática e entendendo a mediação com os fatores políticos-institucionais.”.

A formação do profissional, segundo Alves (1998), não se dá, com exclusividade, em cursos de formação e, sim, em múltiplas esferas. Desse modo, segundo a autora, os conhecimentos teóricos, prático-políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos e outros necessários ao exercício docente são tecidos em redes. Nessa perspectiva, o estudo das representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, como em nosso caso, possibilita uma aproximação do objeto definido, considerando-o no dinamismo que o gera (SILVA; DIAS; PIMENTA, 2016).

Apesar dos avanços por que passou a área de Educação Física escolar nas últimas décadas, a partir da abertura política, concernente à fundamentação teórica dessa disciplina, podemos dizer, tal como em Silva e Araújo (2014), que ainda há um grande descompasso entre o campo teórico dos que estudam e pesquisam o ensino-aprendizagem da mesma e a realidade prática das escolas em que essa disciplina curricular é adotada. Assim sendo, atualmente, a análise crítica e a busca pela superação de uma concepção de corpo e de movimento atrelada tão somente aos aspectos fisiológicos e técnicos apontam para a necessidade de que, além daqueles, sejam consideradas, também, as dimensões culturais, sociais, políticas e afetivas presentes no corpo das pessoas (BRASIL, 1997).

Trabalhando com a Teoria das Representações Sociais desenvolvida pelo teórico francês Serge Moscovici, teremos um aporte teórico rico e adequado no que se refere ao trato com as impressões dos sujeitos pesquisados acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, uma vez que tal teoria procura adentrar na cotidianidade dos sujeitos e filtrar as sínteses entre o cognitivo e o social, além de nos fornecer um conceito para trabalharmos com o pensamento social em seus processos, partindo do princípio de que existem formas diferentes e dinâmicas de se conhecer e de se comunicar, reguladas por objetivos diferentes (PEREIRA, 2016).

A partir dessa compreensão, a contribuição da Teoria das Representações Sociais torna-se relevante para essa investigação, uma vez que a mesma pode permitir a identificação dos sentidos atribuídos ao corpo nas aulas de Educação Física escolar pelos grupos envolvidos, apontar constitutivos da representação correlacionados ao espaço ocupado pelo corpo nessas aulas e, ainda, com igual

intensidade, proporcionar reflexões para as políticas educacionais norteadoras da formação docente na área.

Considerando que as representações sociais dos professores são construídas com base na apropriação da prática, de suas relações e dos saberes históricos e sociais (DOTTA, 2006), estudar as representações correlacionadas ao espaço ocupado pelo corpo nas aulas de Educação Física escolar, também por parte de professores atuantes, possibilita, assim, a organização e a ampliação dos conhecimentos educacionais, especialmente quanto à construção de suas identidades profissionais, produzindo subsídios para entender suas carências e necessidades no trato com o corpo do alunado.

Ademais, vale mencionar que as representações sociais podem contribuir no desencadear das práticas educativas e, além disso, possibilitar o acesso ao seu conhecimento (SILVA; ARAÚJO, 2014). Por outro lado, é papel dos educadores e de futuros educadores compreender os sistemas de crenças que permeiam a visão do corpo nas aulas de Educação Física escolar, uma vez que essa visão reflete um conjunto de práticas sociais fundamentadas na cultura própria dos grupos (SILVA; ARAÚJO, 2014), tendo em vista, segundo Silva, Dias e Pimenta (2016), que a representação é considerada determinante na construção da identidade e influenciável pela forma de o conhecimento ser distribuído em uma dada realidade.

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. Dialogando com Liebel (2011, p.1), temos:

parte constante e cada vez mais presente nas sociedades modernas, as imagens – sejam veiculadas em jornais, tv ou na internet – trazem consigo muitas vezes referências a serem seguidas, exemplos de ação e de pensamento para a coletividade por elas delimitada, quer dizer, para dado contexto local [...] por elas permeado. A práxis cotidiana pode encontrar portanto nestas imagens seu reflexo e seu modelo. As imagens devem ser entendidas não apenas como espelhos de uma dada mentalidade, mas como constituintes de dado imaginário e produtoras dessa realidade social (BOHNSACK, 2009, p. 27 et seq. e MITCHELL, 1994, p. 41).

Assim, ao caracterizarmos a imagem como reflexo e como produtora da realidade social, entendendo-a, também, como um sistema particular que encerra signos e significados em si mesmo, abrimos caminho para a sua decomposição, isto é, para a reconstrução de seus variados sentidos (LIEBEL, 2011), que é levada a cabo nesta pesquisa. “A reconstrução dos diferentes sentidos da imagem permite a observação de estruturas de pensamento e de ação que a transpassam.” (p.5).

Sendo assim, destacamos, 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), conforme veremos nos próximos capítulos.

1.2.2 Tipo e Abordagem de Pesquisa

No intuito de estudarmos as representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, tanto de estudantes como de professores desse componente curricular, situados, ambos, no mesmo *lócus*, adotamos uma pesquisa de campo⁴², utilizando-se, para isso, o questionário. Tozoni- Reis (2010) elencam os grandes momentos (processos) dessa modalidade de pesquisa, quais sejam: o Delineamento da Pesquisa (elaboração do projeto de pesquisa); a Revisão Bibliográfica (apropriação de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tema); a Coleta de Dados (ida ao campo para coletar os dados, para análise, através da aplicação de algumas técnicas e instrumentos); Organização dos Dados (exaustivo estudo dos dados coletados, organizando-os em categorias de análise); Análise e Interpretação dos Dados (discussão dos resultados

⁴² Tozoni- Reis (2010, p. 45) destacam “a escola como o campo mais apropriado” para esse tipo de pesquisa.

obtidos na coleta de dados com o apoio de autores e de obras); Redação Final (elaboração do relatório final), que poderão ser vistos, mais adiante, em nosso trabalho.

Ademais, adotamos uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, abordagem essa que “pode ser utilizada para explorar melhor as questões pouco estruturadas, os territórios ainda não mapeados, os horizontes inexplorados, problemas que envolvem atores, contextos e processos.” (ENSSLIN; VIANNA, 2008, p.8), visando à descoberta e ao aprofundamento do universo de significações das ações e das relações humanas envolvendo nosso objeto de estudo.

Ressaltamos que essa escolha se deve, em parte, aos sujeitos que compuseram a pesquisa e, de outra, à natureza da hipótese lançada, que consiste no fato de que ainda prevalece, tanto na prática como na reflexão teórica em Educação Física escolar, uma restrição do conceito de corpo a seus aspectos fisiológicos e técnicos, não considerando diversas dimensões presentes no corpo das pessoas, que se movimentam e interagem com todo o corpo.

1.2.3 Sujeitos e Lócus da Pesquisa

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

Cabe ressaltar que a escolha dos grupos e do local em que foram coletados os dados se deve à viabilidade e ao conhecimento do trabalho lá desenvolvido, uma vez que a E. M. Vereador Américo dos Santos encontra-se relativamente próxima ao meu *lócus* de trabalho e, além disso, possui alguns projetos que vêm sido desenvolvidos com sucesso pela equipe pedagógica.

Além do mais, a escolha dos três grupos distintos foi considerada para permitir analisar as diferenças e semelhanças entre as RSs sobre o corpo nas aulas de Educação Física escolar dos dois grupos de estudantes (cotejamento intra e intergrupos) e as do grupo de professores em atuação (cotejamento intragrupo). Optamos, pois, por realizarmos a coleta de dados no mesmo *locus* de pesquisa, ou seja, na mesma escola, devido à viabilidade e à maior facilidade de realização da coleta.

Em pesquisa elaborada a partir do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, divulgado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pela Fundação João Pinheiro (FJP), com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010, o município de Mesquita aparece com o IDH, isto é, com o Índice de Desenvolvimento Humano – que considera indicadores de longevidade (saúde), renda e educação – de 0,737, ocupando a 16ª posição no ranking estadual de municípios, caindo, contudo, para a 850ª posição no ranking nacional de municípios, ressaltando que o índice varia de 0 a 1⁴³.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴⁴, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos considerados igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, sendo calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil para os municípios.

As metas são diferenciadas para todos, sendo apresentadas, bianualmente, de 2007 a 2021, de modo que os estados, municípios e escolas devam melhorar seus índices e contribuir, em conjunto, para que o Brasil consiga chegar à meta 6,0 em 2022, segundo nos esclarece o INEP, de maneira que mesmo quem já tenha um bom índice deve continuar a progredir.

⁴³ De acordo com o site *Deepask: O Mundo e as Cidades Através de Gráficos e Mapas*, em: <<http://www.deepask.com/goes?page=mesquita/RJ-Veja-o-IDH-Municipal---indice-de-desenvolvimento-humano---do-seu-municipio>>.

⁴⁴ Disponível em seu site: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>.

O IDEB da Escola Vereador Américo dos Santos, em 2015, segundo nos informa o site QEd⁴⁵, correspondeu a 4,3, sendo 4,77 (aprendizado: nota padronizada em Português e Matemática de acordo com a Prova Brasil) e 0,90 (fluxo, i. e., a cada 100 alunos, 10 não foram aprovados), ou seja, ainda distante da meta para a escola que é de 5,0.

1.2.4 Instrumento de Coleta de Dados

Para ambos os grupos, foi apresentado um questionário (ANEXO B), durante o período vago dos entrevistados, que continha uma frase indutora: “O corpo nas aulas de Educação Física escolar”, a partir da qual os grupos fariam um desenho, no retângulo escrito “desenho”, e descreveriam, na parte pautada desse questionário, suas representações sobre essa frase indutora, buscando, dessa forma, as representações imagéticas e textuais sobre o objeto de estudo, tendo em vista que, “em cada expressão pessoal⁴⁶, encontra-se 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.” (RANGEL, 2004, p. 65)⁴⁷.

Opiniões, imagens e atitudes apresentam-se, conforme Rangel (2004, p.54), “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.”.

1.2.5 Coleta dos Dados

⁴⁵ Em: <<http://www.qedu.org.br/escola/175188-em-vereador-americo-dos-santos/ideb>>; e em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2776-mesquita/ideb/ideb-por-escolas>>.

⁴⁶ Incluindo, em nosso caso, os desenhos (imagens).

⁴⁷ Todavia, ressaltamos que se encontram analisadas e interpretadas, nesta pesquisa, somente as representações imagéticas, que também trouxeram alguns textos (frases esclarecedoras) juntos aos desenhos, com riquezas de detalhes a serem exploradas e descobertas.

Quanto à coleta dos dados, ressaltamos que foram necessários cinco dias indo ao *lôcus* de nossa pesquisa, isto é, à Escola Municipal Vereador Américo dos Santos, para que tal etapa fosse concluída a contento.

Todos os sujeitos da pesquisa foram conduzidos a uma sala localizada ao lado da sala da direção, no segundo piso da escola, e colocados, cada qual, em uma mesa diferente e distante uma da outra, de forma que não vissem os questionários – respondidos – uns dos outros, prezando, portanto, um rigoroso controle em sua aplicação, tal como postulado por Marconi e Lakatos (2003).

Logo após a entrega de lápis (grafite e de cor), canetas esferográficas (azul, preta e vermelha), giz de cera e canetas hidrográficas, seguíamos a explicação de que o questionário seria respondido considerando a frase que o encimava: “O corpo nas aulas de educação física escolar”, como motivação para a criação de um desenho, no retângulo escrito “desenho”, e a posterior descrição, na parte pautada, dos seus respectivos entendimentos sobre essa frase⁴⁸. Ressaltamos, pautando-nos em Moscovici (1978, p.70), que “questões padronizadas não exprimem todo o conteúdo da representação que se encontra nas entrevistas e através de questões mais abertas⁴⁹”. Eis, aqui, um dos motivos de nossa escolha.

Por vezes, era necessário repetir as explicações, sem maiores detalhamentos e sem induzirmos respostas por parte do grupo; além disso, mantivemos os sujeitos em lugares distantes, separadamente uns dos outros, de forma tal que os dados não fossem manipulados e que não criássemos tendências nas representações (imagéticas e textuais) que seriam coletadas. Dialogando com Marconi e Lakatos (2003, p. 166), temos: “O rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é fator fundamental para evitar erros e defeitos resultantes de entrevistadores inexperientes ou de informantes tendenciosos.”.

No primeiro dia, fomos ao COC (Conselho de classe) da escola, a fim de vermos os horários dos professores e das aulas de Educação Física escolar, aproveitando, pretensiosamente, que, nesse dia, além da maior calma na escola (sem alunos), alguns professores seriam encontrados para lhes esclarecermos sobre

⁴⁸ Deixaremos os textos da parte pautada para serem analisados e interpretados em trabalhos futuros.

⁴⁹ Segundo Almeida A. (2005b, p.138), nas *questões abertas*, “os sujeitos têm liberdade para estruturar e desenvolver suas respostas”, ao passo que, nas *questões fechadas* (padronizadas), “os sujeitos se limitam em se posicionar diante de uma das alternativas propostas.”.

a pesquisa e para lhes entregarmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – ANEXO C). Foram encontrados dois desses professores, para os quais foram entregues esses termos, que foram assinados e recolhidos ali, e, logo a seguir, já lhes entregamos os questionários, que foram respondidos e recolhidos.

No segundo dia da coleta, ou seja, no dia da entrega de boletim dos alunos, aproveitamos o ensejo de ser uma data, digamos “auspiciosa”, para que o quantitativo desses alunos fosse encontrado. Foram entregues os termos de consentimento a cinco responsáveis – de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental – que estiveram, na escola, com seus respectivos filhos e, após assinarem o TCLE, conseguimos realizar a coleta de dados com tais alunos.

No terceiro dia, isto é, no dia da formatura dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, aproveitamos o ensejo de ser um dia em que encontraríamos, além desses cinco alunos (desse ano de escolaridade) necessários para a nossa coleta e seus respectivos responsáveis, um professor de Educação Física, já que, segundo a PCP (Professora Coordenadora Pedagógica) da escola, iriam estar lá e, de fato, foram encontrados. Entregamos, portanto, o TCLE a cinco responsáveis que lá estavam e a esse professor. Logo após a entrega, pois chegamos cedo a campo, conseguimos realizar a coleta desse dia.

No quarto dia indo a campo, dia de aula normal na escola, conseguimos realizar a coleta com somente um professor, que, após assinar o TCLE, respondeu ao questionário. E, no quinto dia, realizamos a coleta com o último professor remanescente.

1.2.6 Elaboração dos Dados

Tendo em vista o que nos sugerem Marconi e Lakatos (2003), uma vez terminada a coleta de dados, realizada, tal como nos sinalizam essas autoras, com rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa, em nosso caso, do questionário, os dados foram, posteriormente, “elaborados e classificados de forma sistemática”, de modo que, “Antes da análise e interpretação, os dados devem seguir os seguintes passos: seleção, codificação e tabulação.” (p.166). Sendo assim, nossos dados, seguindo os passos propostos pelas autoras, passaram por:

- 1) Uma **seleção** – “exame minucioso dos dados [...] verificação crítica, a fim de detectar falhas ou erros, evitando informações confusas, distorcidas, incompletas, que podem prejudicar o resultado da pesquisa”; “A seleção cuidadosa pode apontar tanto o excesso como a falta de informações.”; “concorre também para evitar posteriores problemas de codificação” (p.166);
- 2) Uma **codificação** – “utilizada para categorizar os dados que se relacionam”, sendo “transformados em símbolos, podendo ser tabelados e contados”; “divide-se em duas partes: 1. classificação dos dados, agrupando-os sob determinadas categorias; 2. atribuição de um código, número ou letra, tendo cada um deles um significado.”; “Codificar quer dizer transformar o que é qualitativo em quantitativo, para facilitar não só a tabulação [próximo passo] dos dados, mas também sua comunicação.” (p.167).
- 3) Uma **tabulação** – “É a disposição dos dados em tabelas, possibilitando maior facilidade na verificação das inter-relações entre eles.”, sendo “uma parte do processo técnico [...] que permite sintetizar os dados de observação, conseguidos pelas diferentes categorias e representá-los graficamente.”, podendo, dessa forma, “ser melhor compreendidos e interpretados mais rapidamente.”; “Os dados são classificados pela divisão em subgrupos e reunidos de modo que as hipóteses possam ser comprovadas ou refutadas.” (p.167).

Alguns desses passos, isto é, a codificação e a tabulação, que consistem, respectivamente, na categorização (codificação) dos dados e na disposição dos mesmos em tabelas, serão expostos no próximo capítulo referente à análise e à interpretação (Formulada) dos dados imagéticos.

Juntamente com a análise e a interpretação dos dados imagéticos pelo Método Documentário proposto por Ralf Bohnsack (2007) e, justamente, a fim de facilitá-las, serão observadas a codificação e a tabulação dos dados advindos dessas representações imagéticas (desenhos), ambas, isto é, codificação e tabulação, evidenciadas e explicitadas por meio da classificação dos dados, nas tabelas utilizadas, em determinadas categorias e subcategorias (palavras/frases),

escolhidas, por sua vez, por representarem, semanticamente, os dados advindos desses desenhos, tal como proposto por Lefèvre e Lefèvre (2003) em sua metodologia quali-quantitativa do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC).

Assim sendo, como o segundo passo da Interpretação Formulada, pelo Método Documentário, consiste na análise iconográfica, em que interpretamos as ações e os gestos representados de modo a encontrarmos um sentido geral para eles, conforme veremos mais adiante, encontramos, em Lefèvre e Lefèvre (2003), uma rica possibilidade, quando os autores nos propõem que organizemos, em categorias semânticas, opiniões ou expressões individuais de sentidos semelhantes.

Destarte, “é sempre possível agrupar e reconstituir, em grandes categorias de sentido, depoimentos ou outras manifestações de pensamentos individuais.” (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2014, p.503), em nosso caso, advindas dos desenhos (representações imagéticas) coletados. Ademais, conforme os autores, “as opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais” (p.503), tal como apresentado mais adiante.

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.

1.2.7 Análise e Interpretação⁵⁰ dos Dados

Uma vez elaborados os dados, partimos para o passo seguinte, isto é, à análise e à interpretação dos mesmos, consideradas, ambas, “núcleo central da pesquisa”, tal como nos sinalizam Marconi e Lakatos (2003, p.167), tendo em vista que “A importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem

⁵⁰ Referimo-nos tanto à análise quanto à interpretação dos dados, tendo em vista serem duas atividades “estritamente relacionadas”, “constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”, tal como nos pontam Marconi e Lakatos (2003, p.167).

respostas às investigações”. Ademais, “é a eficácia da análise e da interpretação que determinará o valor da pesquisa.” (p.169).

Para isso, utilizamos o Método Documentário⁵¹ proposto por Ralf Bohnsack (2007), que, baseando-se nos estudos sobre o iconográfico e o iconológico de Panofsky, apresenta tal método como referencial teórico-metodológico “que possibilita a análise comparativa entre imagens e, assim, coteja diferentes discursos, narrativas ou interpretações.” (LEITE; DIAS, 2013, p.8), seguindo, dessa forma, dois passos metodológicos: primeiramente, a Interpretação Formulada das imagens; e, posteriormente, a Interpretação Refletida das mesmas (BOHNSACK, 2007), conforme veremos, mais adiante, no próximo capítulo.

Além do mais, a fim de subsidiar essa parte da pesquisa, utilizamos o método do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposto por Lefèvre e Lefèvre (2014), que possibilita “agrupar ou reunir pensamentos ou opiniões individuais⁵² dispersas em categorias semânticas gerais inclusivas” (p. 503), de maneira que “a cada categoria estão associados os conteúdos das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese” (p.503) e, assim, “submetidas ao processo de produção usado no DSC, as RSs sob a forma de depoimentos coletivos veiculam histórias coletivas a respeito de um dado tema ou problema pesquisado.” (pp.503-504), relacionados, no caso das imagens, a discursos imagéticos encontrados durante a análise iconográfica dessas imagens pelo Método Documentário.

Organizamos, dessa forma, os dados da análise iconográfica em categoria semânticas (BOHNSACK, 2007; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, 2014), dentro e entre os anos de escolaridade (grupo de alunos 5º ano e grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental), em busca do comum e do singular (cotejamento intra e intergrupos).

Feito isso, partimos para a análise e a interpretação dos dados advindos das representações imagéticas do grupo de professores, de maneira a organizarmos os dados da análise iconográfica em categorias semânticas (BOHNSACK, 2007; LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003, 2014) dentro do grupo (cotejamento intragrupo).

⁵¹ De acordo com Weller (2005, p. 266, grifo nosso), Mannheim “afirma que o sentido documentário de uma frase ou de uma expressão cultural está inserida num contexto específico e que, para entendermos o seu significado, é preciso encontrar uma forma de inserção nesse contexto específico (por exemplo, através do trabalho de interpretação), não apenas para conhecê-lo, mas para compreender o significado de determinadas expressões e *representações sociais*.”

⁵² Em nosso caso, expressas por meio dos discursos imagéticos (desenhos).

Logo, daremos ensejo à análise e à interpretação dos dados imagéticos (desenhos) nos próximos capítulos, intitulados *Análise e Interpretação Formulada dos Dados Imagéticos* (Capítulo II) e *Análise e Interpretação Refletida dos Dados Imagéticos* (Capítulo III), tendo em vista que “nosso mundo, nossa realidade social não é apenas representada de forma imagética, mas também constituída ou produzida dessa forma.” (BOHNSACK, 2007, pp.288-289).

CAPÍTULO II

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO FORMULADA DOS DADOS IMAGÉTICOS

A Interpretação Formulada, insta frisar aqui, consiste, essencialmente, em perguntarmos sobre “o que” constitui a imagem, sendo composta por duas fases, quais sejam, a pré-iconográfica e a iconográfica, que consistem, respectivamente, na *descrição* (de objetos, de fenômenos e do ambiente) da imagem e na *interpretação* das ações e dos gestos representados (sentido geral; intencionalidades; elementos subjetivos) (LIEBEL, 2011).

Bohnsack (2007) esclarece-nos que, em Panofsky, há um esboço no sentido de buscarmos um caminho que deva ser seguido pela interpretação, no campo artístico e nas vivências cotidianas, no que se refere à diferenciação dos níveis pré-iconográfico e iconográfico. Assim, tomando como exemplo uma gesticulação ou movimento de um conhecido, teríamos, num nível pré-iconográfico, um gesto identificado como sendo a “movimentação do chapéu” e, no nível iconográfico de análise, seria interpretado como sendo um cumprimento. Logo, podemos dizer que: “Em termos sociológicos, essa interpretação realizada por Panofsky pode ser caracterizada ainda como ‘motivos para’ [...], ou seja: O conhecido movimenta seu chapéu para cumprimentar.” (BOHNSACK, 2007, p.291).

Vale ressaltar, ademais, que “A análise iconográfica abrange ainda outras interpretações estilísticas e de senso comum, como por exemplo, o reconhecimento de símbolos e de arquétipos presentes no imaginário.” (LIEBEL, 2011, p.4). Sendo assim, veremos, a seguir, como se dá essa Interpretação Formulada, com suas duas fases, isto é, a pré-iconográfica (descrição) e a iconográfica (interpretação), das imagens coletadas.

Assim sendo, este capítulo será configurado da seguinte maneira: primeiramente, abordaremos a Interpretação Formulada, com suas duas fases, do grupo de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, para, posteriormente, abordarmos essa mesma interpretação, porém, com o grupo de alunos do 9º ano do

Ensino Fundamental, e, ao final, mostrarmos as tabelas, com a categorização das respostas, os gráficos e os cotejamentos (intra e inter) desses dois grupos⁵³.

Feito isso, partiremos para a Interpretação Formulada, com suas duas fases, do grupo de professores de Ensino Fundamental que compôs a pesquisa, para, ao final, mostrarmos as tabelas, com a categorização das respostas, os gráficos e o cotejamento (intra) desse grupo. E, ao final do capítulo, explicitaremos algumas questões suscitadas no decorrer do mesmo acerca de nosso objeto de estudo, que serão clarificadas no capítulo seguinte.

2.1 Alunos

Ao todo, foram consideradas duas amostras de alunos que possuem aulas de Educação Física escolar: uma composta por um grupo de cinco estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental e outra, por um grupo de cinco estudantes do 9º ano do EF, ambos os grupos da mesma escola, isto é, da Escola Municipal Vereador Américo dos Santos, localizada no município de Mesquita, na região conhecida com Baixada Fluminense. Para preservar a identidade dos participantes, foi utilizada a letra inicial da palavra “Aluno” (A), seguida dos números para identificação das imagens (A1, A2, A3...).

2.1.1 Grupo de Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental

As figuras, abaixo arroladas, serão descritas e interpretadas partindo, respectivamente, do nível pré-iconográfico de análise, chegando ao nível iconográfico, ambos pertencentes à Interpretação Formulada, conforme visto anteriormente, buscando, dessa forma, a descrição (de objetos, de fenômenos e do

⁵³ Quanto ao cotejamento (intra e inter) desses dois grupos, insta frisar aqui, ressaltamos que “a estrutura específica de um discurso ou de uma narração só será apreendida a partir do contraste e comparação de diferentes discursos ou narrações (cf. entre outros: Bohnsack, 2001c).” (BOHNSACK, 2007, p.305).

ambiente) da imagem e a interpretação das ações e dos gestos representados (intencionalidades; elementos subjetivos; sentido geral).

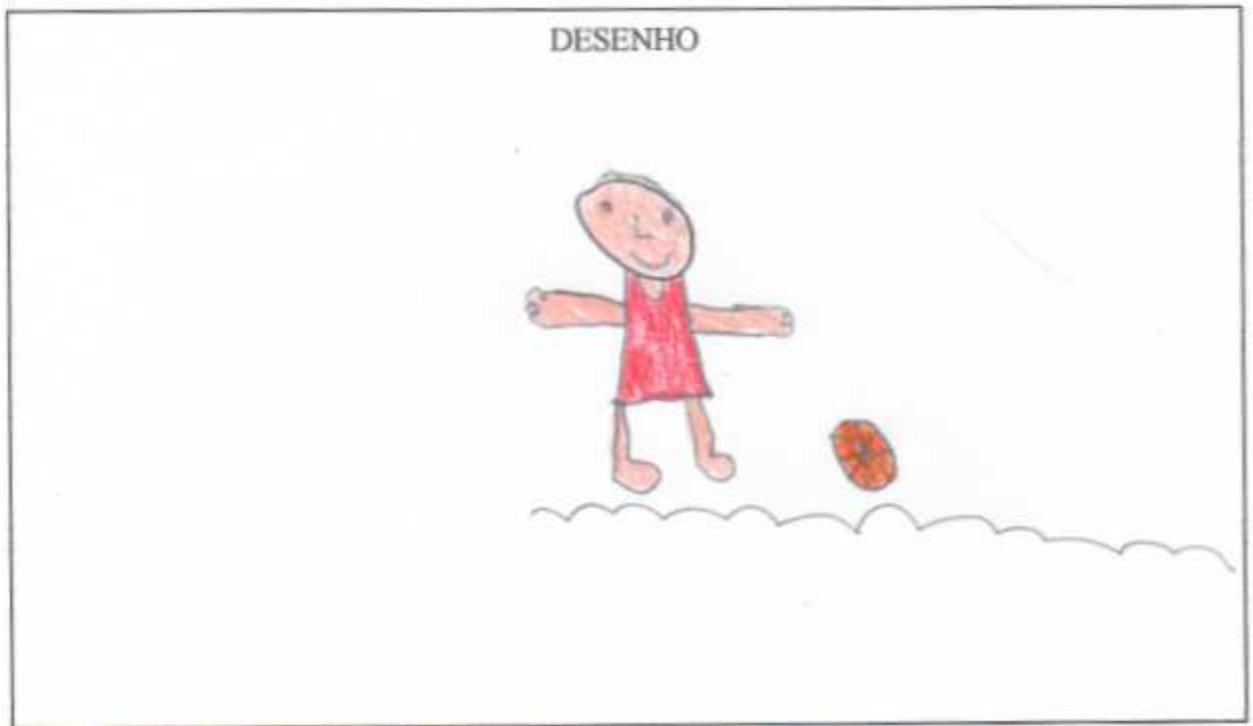


Imagem 01: Desenho do aluno 1, do 5º ano do Ensino Fundamental (A1)

Fonte: Elaborada por A1

O primeiro desenho – de A1 – representa, no que concerne ao **nível pré-iconográfico** de análise, apenas um garoto (rosto liso, sem barba), no centro da imagem, com braços, pernas e mãos abertos, podendo, até mesmo, visualizar seus dedos das mãos, sendo do gênero masculino (cabelo curto); está usando uma veste curta de cor avermelhada; cor rosa representando a pele, o que, por sua vez, sugere ser um menino de pele clara; está descalço, pois os pés estão da cor do restante da pele, ou seja, rosa; na cabeça: olhos, nariz, boca e cabelo; há uma bola no chão, à frente do garoto, podendo ser vista à direita da imagem; essa bola é de cor alaranjada e possui listras, que a divide em gomos; o chão representado é irregular, havendo partes altas e baixas, sendo representado de forma ondular, do meio em direção à direita da folha.

Em um **nível iconográfico** de análise, podemos deduzir, conforme nos sugere a imagem, que há, nessa aula de Educação Física escolar representada, um único garoto, de gênero masculino e de pele clara, que parece demonstrar uma sensação de contentamento, de prazer e, até mesmo, de liberdade ao se encontrar

sozinho, alegre, estando de braços abertos e pés descalços, com uma bola – símbolo e arquétipo – de basquetebol à sua frente, pronto para jogá-la, isto é, pronto para praticar o basquetebol.



Imagem 02: Desenho do aluno 2, do 5º ano do Ensino Fundamental (A2)

Fonte: Elaborada por A2

No segundo desenho – de A2 – podemos observar, por intermédio das representações imagéticas, no que tange ao **nível pré-iconográfico** de análise, quatro crianças: duas à esquerda da imagem, uma ao centro e uma outra em seu canto direito; todas estão trajadas com camisas e shorts, respectivamente, rosas e verdes; as duas crianças do canto esquerdo são do gênero feminino (cabelos longos) e a que está localizada mais à esquerda da imagem está com os braços estendidos, segurando uma bola (de cor azul e dividida externamente em gomos) com ambas as mãos e, à sua frente, encontra-se a outra criança, de braços estendidos, em direção a essa bola, de modo tal que uma encontra-se de frente para a outra e ambas possuem cabelos, além de longos, encaracolados.

No centro, ainda de acordo com o nível pré-iconográfico de análise, encontramos uma outra criança, agora do gênero masculino (cabelo curto), com os braços estendidos ao longo do corpo, de maneira que, à sua frente, há três steps, com cores roxas; no canto direito da imagem, uma outra criança, de gênero feminino

(cabelos longos), estando com os braços estendidos ao longo do corpo, além de estar representada com cabelos encaracolados, compridos, havendo, à sua frente, três cones verdes. A parte da pele, incluindo os pés, de todas elas não está colorida, estando representada de branco, o que sugere que ambas possuem pele clara.

No **nível iconográfico** de análise, podemos perceber, nessa aula de Educação Física escolar representada, três diferentes atividades – exercícios físicos – sistematizadas, de maneira que, em uma delas, ocorre interação entre duas alunas (do gênero feminino e de pele clara), porém, os outros dois alunos, a despeito de serem de gêneros diferentes (e de pele clara), encontram-se, cada qual, realizando, sozinho, uma atividade diferente. Todos eles encontram-se uniformizados e esboçam, em seus semblantes, uma sensação de contentamento, de prazer, estando, pois, satisfeitos com a aula.



Imagem 03: Desenho do aluno 3, do 5º ano do Ensino Fundamental (A3)
Fonte: Elaborada por A3

Nesse terceiro desenho – de A3 – podemos observar, por meio das representações imagéticas, no tocante ao **nível pré-iconográfico** de análise, duas crianças no canto esquerdo da imagem, de modo que uma se encontra mais à esquerda que a outra e ambas são do gênero feminino (cabelos compridos e vestidos); as duas estão usando um vestido de cor vermelho claro e tênis vermelho escuro, além de possuírem cabelos longos, loiros e lisos; nas cabeças: olhos e

bocas; as duas estão de braços e pernas afastados; a que se encontra mais à esquerda da imagem, além de estar com os braços afastados, está com a mão direita aberta, de modo que podemos visualizar três dedos dessa mão e a outra mão (esquerda) segura uma raquete (levantada, para cima).

A outra menina, por sua vez, que se encontra mais à direita da imagem, ainda conforme o nível pré-iconográfico de análise, encontra-se com os braços abertos, porém não representou sua mão esquerda e a outra mão (direita) segura uma raquete (levantada, i. e., para cima); essa raquete (de ambas) possui um cabo marrom e tanto a moldura quanto as cordas cruzadas estão representadas com azul escuro; o chão é representado com um risco reto e marrom escuro e, no meio desse chão, há um risco numa vertical, também marrom, e, mais acima desse risco vertical e das raquetes de ambas as meninas, podemos visualizar uma pequena bola (de pequeno diâmetro) sem cor, ou melhor, branca, com listras; a pele de ambas encontra-se sem cor, isto é, branca, o que sugere que elas possuam peles claras.

Em um **nível iconográfico** de análise, podemos perceber, na aula de Educação Física escolar representada, uma única atividade, no caso, um jogo de tênis de quadra, porém, sistematizada, de maneira que duas garotas (gênero feminino e pele clara) interagem entre si, jogando de forma a ocupar um espaço delimitado, não havendo, portanto, interação entre gêneros diferentes e entre corpos de diferentes cor de pele, uma vez que as duas pertencem ao gênero feminino e possuem a cor da pele branca.

Podemos observar, além disso, diversas características – símbolos e arquétipos – desse desporto representado, tais como: as raquetes (com cabo, moldura e cordas cruzadas), a bola (de pequeno diâmetro, com listras) e a rede (representada com um risco, em marrom, na vertical). Um outro detalhe, vale ressaltar, consiste no fato de que o desporto representado não consiste no tênis de mesa, já que foi representada uma rede e não uma mesa. Ademais, podemos perceber um semblante, em ambas as garotas, que esboça contentamento, prazer ao estarem realizando tal esporte.



Imagem 04: Desenho do aluno 4, do 5º ano do Ensino Fundamental (A4)

Fonte: Elaborada por A4

Nesse quarto desenho – de A4 – podemos observar, por intermédio das representações imagéticas, concernente ao **nível pré-iconográfico** de análise, duas crianças: uma à esquerda da imagem (cabelo curto, escuro e crespo), vestida com uma camisa de cor amarela clara, e outra à direita (cabelo comprido, escuro e crespo), trajando um vestido roxo escuro, com uma ombreira protuberante; a diferença de biotipo entre elas é notória, de maneira que a que traja camisa amarela clara é um indivíduo endomorfo (estrutura óssea larga e forte) e a que traja o vestido roxo e a ombreira é um indivíduo ectomorfo (longilíneo, poucos músculos, além de ombros e cintura estreitos), o que nos leva a crer que esta é do gênero feminino e aquela, do masculino.

Ademais, e ainda de acordo com o nível pré-iconográfico de análise, pelo formato do calçado de ambos, inferimos se tratar de chuteiras. Suas pernas são compridas, porém, a do gênero feminino possui pernas delgadas e a do gênero masculino, grossas. Esta está com o braço direito semiflexionado, porém, com o esquerdo flexionado, com ambos afastados do corpo, de maneira que podemos visualizar suas mãos direita e esquerda e, até mesmo, seus dedos da mão esquerda; aquela está com ambos os braços semiflexionados e afastados do corpo,

além de visualizarmos suas mãos estendidas, acompanhando seus braços. Ambas encontram-se com as pernas afastadas. Na cabeça, além dos cabelos descritos anteriormente, podemos visualizar os olhos de ambas e o que parece ser a boca ou o nariz do que se encontra à esquerda da imagem, que traz, consigo, uma bola no pé esquerdo. Tal bola apresenta, em sua parte externa, diversas divisões (gomos), sendo representada com a coloração branca, tal qual a cor da pele de ambos, que acaba por sugerir que sejam de pele clara.

No **nível iconográfico** de análise, podemos inferir que há dois alunos, de gêneros diferentes e de mesma cor da pele (clara), jogando futebol, de modo a haver, nitidamente, a interação entre duas pessoas com características biotípicas (somatotipo) – ectomorfa e endomorfa – diferentes e com gêneros também diferentes, o que nos sugere se tratar de uma interação respeitosa, entre ambos, ao praticarem esse desporto, apesar de suas diferentes características, além de nos deixar patente que a aluna (gênero feminino) esteja, também, participando de um jogo de futebol.



Imagem 05: Desenho do aluno 5, do 5º ano do Ensino Fundamental (A5)
Fonte: Elaborada por A5

Nesse quinto desenho – de A5 – podemos observar, por intermédio das representações imagéticas, no que tange ao **nível pré-iconográfico** de análise,

duas crianças: uma à esquerda e na parte superior da imagem (cabelo comprido, loiro e ondulado), sendo, portanto, do gênero feminino, tendo seu corpo sido representado por linhas (dois braços, duas pernas e tronco) de cor laranja; na cabeça: cabelo (cor amarela, i.e.: louro), olhos, cílios, nariz, boca e formato circular do crânio pintados de cor marrom (cor da pele: marrom escuro), e uma outra, na parte inferior da imagem, na metade da folha (cabelo curto e cacheado), sendo do gênero masculino, tendo seu corpo sido representado por linhas (dois braços, duas pernas e tronco); na cabeça: cabelo, olhos, nariz, boca e formato circular do crânio; toda ela representada com cor marrom (cor da pele: marrom escuro); quase ao centro da imagem, há uma meta, com seu postes verticais e travessão horizontal, com redes em sua parte posterior, sendo representada, toda ela, de cor amarela. Há, próxima à criança de gênero feminino, uma bola de cor verde que parece ser oficial, dividida, externamente (superfície), em gomos.

No **nível iconográfico** de análise, podemos inferir que as duas crianças (de pele negra) estejam jogando futebol. Trata-se de uma atividade em que há, nitidamente, uma disputa, ou melhor, uma concorrência entre duas crianças de gêneros diferentes, que estão competindo, de modo que a criança de gênero feminino, tal como observamos na representação, parece estar sorrindo, esboçando, pois, um semblante de contentamento, de prazer, em detrimento da outra criança de gênero masculino, que parece esboçar um semblante de descontentamento, de desprazer, evidenciando, portanto, uma derrota. A imagem nos sugere uma certa sistematização – ordenamento ou estruturação – da aula, além de nos deixar patente que a aluna (gênero feminino) esteja, também, praticando essa atividade, ou melhor, um jogo de futebol.

2.1.2 Grupo de Alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental

As figuras, abaixo elencadas, tal como na seção anterior, serão descritas e interpretadas seguindo a mesma ordem, ou seja, partindo do nível pré-iconográfico de análise, chegando ao nível iconográfico, buscando, dessa forma, a descrição (de

objetos, de fenômenos e do ambiente) da imagem e a interpretação das ações e dos gestos representados (elementos subjetivos; intencionalidades; sentido geral).



Imagem 06: Desenho do aluno 6, do 9º ano do Ensino Fundamental (A6)

Fonte: Elaborada por A6

Esse sexto desenho – de A6 – representa, no que concerne ao **nível pré-iconográfico** de análise, um menino (gênero masculino), de cabelo preto, encaracolado e curto, estando localizado, espacialmente, no meio da imagem, com seus olhos, sobrancelhas, nariz, boca e orelhas, além de pescoço, braços (afastados), tronco e pernas; sua pele é clara (cor da própria folha, ou seja, branca); veste uma camiseta (cor verde) e um short (cor laranja); à sua frente, há uma bola com listras, externamente, que a divide em finos gomos (brancos).

Em um **nível iconográfico** de análise, podemos deduzir, conforme nos sugere a imagem, que o menino (pele clara) esteja, aparentemente, uniformizado (camiseta verde e short alaranjado), com uma bola à sua frente, que parece ser oficial, o que nos leva a depreender, até mesmo pelos braços afastados do corpo e bola próxima aos pés, que ele esteja jogando futebol, demonstrando um semblante de contentamento, de prazer por estar praticando a atividade livremente e sozinho, isto é, individualmente, apenas com uma bola próxima aos pés.



Imagem 07: Desenho do aluno 7, do 9º ano do Ensino Fundamental (A7)

Fonte: Elaborada por A7

No sétimo desenho – de A7 – podemos observar, por intermédio da representação imagética, no que tange ao **nível pré-iconográfico** de análise, que há, na imagem, três crianças, que parecem ser, ambas, do gênero masculino (cabelos curtos); uma está na metade da imagem (parte de cima) vestindo uma camisa verde e um short roxo, além de estar usando calçado; de sua mão, sai uma linha que chega a uma bola de cor azul, dividida, externamente, em quatro partes quase que simétricas (gomos), de modo que, à frente dessa bola, a pouca distância, encontram-se: uma tabela (cor vermelha) e uma cesta, com seu aro (formato circular e pintado internamente de cor verde) e sua rede (duas linhas caídas); à esquerda da figura, está a outra criança, também trajando camisa verde, short roxo e calçado, tendo uma bola azul – com vários gomos externamente – ao seu pé.

Quase na metade e abaixo da imagem, ainda de acordo com o nível pré-iconográfico de análise, podemos visualizar a outra criança, escondida atrás de uma rede (cor azul), de modo que só visualizamos sua camisa (cor rosa); de sua mão, sai uma linha que se liga a uma bola (lisa e azul); na cabeça de ambas: olhos, nariz, boca e cabelo (curto, preto e encaracolado); a pele de ambas é clara (rosto da cor da folha, ou seja, branca). Ambas, por meio das representações imagéticas,

parecem se tratar de uma mesma criança, isto é, de uma mesma pessoa, porém, representada isoladamente, atreladas a objetos diferenciados.

Conforme o **nível iconográfico** de análise, a imagem nos sugere se tratar de uma mesma criança – devido a características que se repetem – de gênero masculino e de pele clara praticando, individualmente, ora o futebol, ora o basquetebol e ora o voleibol, de modo que seus semblantes demonstram satisfação, prazer ao praticarem tais modalidades esportivas, que nos sugerem se tratar, por sua vez, de atividades sistematizadas, dentro de uma determinada ordem espacial e seguindo determinados objetivos de aula.

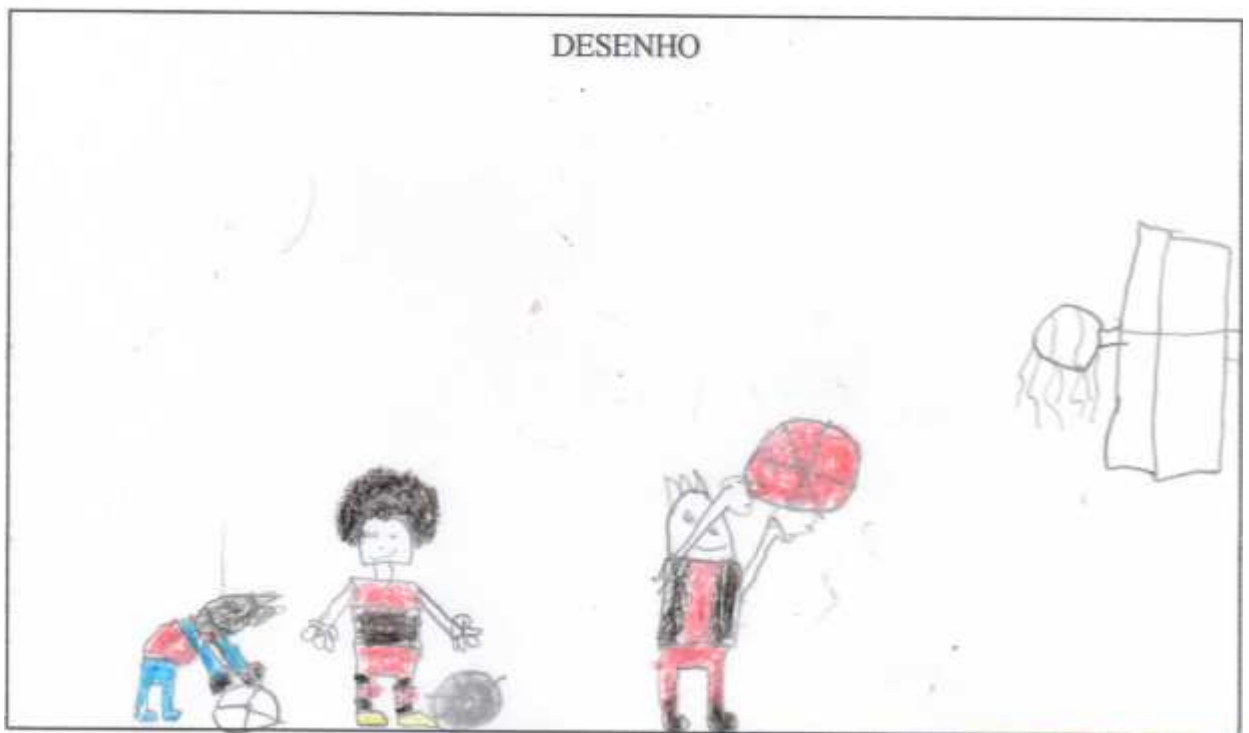


Imagem 08: Desenho do aluno 8, do 9º ano do Ensino Fundamental (A8)

Fonte: Elaborada por A8

Nesse oitavo desenho – de A8 – podemos observar, por meio da representação imagética, no tocante ao **nível pré-iconográfico** de análise, um bicho (figura animal), à esquerda da imagem, com duas orelhas pontiagudas, olhos, focinho e boca, de forma tal que toda a cabeça encontra-se pintada de preta; tal bicho está com os braços e com as mãos esticados, quase com as patas (pintadas de preto) encostadas numa bola com listras que a divide, externamente, em gomos; tal bicho traja o que parece ser um macacão que cobre todo o seu corpo; na parte dos braços, pernas e pés, esse macacão é azul; na parte do tronco, ele é vermelho;

ao seu lado, em direção à direita da imagem, encontra-se um menino (gênero masculino) de cabelo *black power*, pele clara (cor da folha do desenho, isto é, branca), braços e mãos estendidos e afastados do tronco, com a palma da mão virada para a frente, trajando uma camiseta com listras grossas (vermelhas e preta) na horizontal e meias cano longo com listras (na horizontal) pretas e vermelhas, além de usar chuteiras, em ambos os pés, de cor amarela; no seu pé esquerdo, encontra-se uma bola com listras e gomos pintada a lápis (cor grafite).

Mais à direita da imagem, ainda segundo o nível pré-iconográfico de análise, há um outro bicho (figura animal) que, com braços esticados e para cima, segura uma bola (com listras e gomos externos, de cor vermelha); sua pele é clara (cor da folha: branca) e seu cabelo/pêlo é arrepiado; ele traz uma camiseta com listras (na vertical) pretas e vermelha, uma calça vermelha, meias e chuteiras pretas; à sua frente e acima (canto direito da imagem), encontra-se um conjunto de elementos composto por uma tabela, por uma cesta – com seu aro e sua rede – apenas desenhados, ou seja, não coloridos (cor branca da folha), fixados ao que seria a parede.

Em um **nível iconográfico** de análise, podemos inferir que temos, da esquerda em direção à direita da imagem, seres diferentes (dois de pele clara) simulando estarem praticando, isoladamente, os seguintes desportos: voleibol, futebol e basquetebol, remetendo-nos à noção de time, particularmente, ao do Flamengo, visto que, além do uniforme arquetípico desse time, há um excesso no uso das cores vermelha e preta, ambas símbolos do time. Os semblantes, sobretudo o do que se encontra jogando o Voleibol, demonstram satisfação, prazer ao praticarem tais modalidades esportivas, que nos sugerem se tratar, por sua vez, de atividades sistematizadas, dentro de um determinado ordenamento espacial e seguindo determinados objetivos de aula.



Imagem 09: Desenho do aluno 9, do 9º ano do Ensino Fundamental (A9)

Fonte: Elaborada por A9

Nesse nono desenho – de A9 – podemos observar, por intermédio das representações imagéticas, concernente ao **nível pré-iconográfico** de análise, que, no centro, há um grande círculo que contém, em sua parte interna, um outro círculo (pequeno); da parte de cima e da parte de baixo desse grande círculo, saem duas linhas, respectivamente, para cima e para baixo, de forma a dividir o desenho; na parte esquerda da imagem, há um garoto que traja um boné (cor azul) virado lateralmente, com sua aba para a esquerda, uma camisa branca (cor da folha do desenho: branca) com uma listra preta na diagonal, meia branca (cor da folha) até metade de sua perna e um sapato/tênis vermelho que parece ser uma chuteira; seu rosto está representado de forma quadrangular e seu pescoço e seu tronco representados de forma retangular; seus braços estão estendidos na linha do ombro e seus dedos das mãos, abertos; na cabeça: além do boné acima, podemos visualizar um pouco de cabelo, logo abaixo do boné, sobrancelhas, olhos (cor azul), nariz, boca, dois dentes (cor preta) e duas orelhas; seus rosto, pescoço, orelhas e braço esquerdo estão representados de branco (cor da folha do desenho), o que sugere se tratar de um menino (gênero masculino) de pele clara; suas pernas e seu braço direito estão coloridos de cor amarela; próxima ao seu pé esquerdo, há uma

bola (cor branca) dividida, externamente, em gomos, parecendo se tratar de uma bola oficial.

À direita, ainda de acordo com o nível pré-iconográfico de análise, há uma meta – com seu postes verticais e travessão horizontal – de modo que, em sua parte interna, há um outro menino (gênero masculino) trajando uma camisa – com gola – listrada de vermelho e preto alternadamente; seus braços (cor amarela) estão estendidos, lateralmente, na altura – e alinhados – do ombro; suas pernas estão da cor amarela e seus sapatos/tênis, que parecem ser chuteiras, estão da cor da folha, ou seja, branca; na cabeça, alguns fios de cabelo (arrepitados), sobrancelhas, olhos, nariz, boca e orelhas; sua pele é clara (cor da folha); acima da meta, há um placar com os seguintes dados: “VAS 100 X 0 FLA” e “45: 00”; quase todo o quadrado do desenho está colorido de verde com exceção dos garotos, dos círculos centrais e da meta e sua parte interna.

No **nível iconográfico** de análise, podemos depreender, de acordo com a representação imagética apresentada, que ocorreu uma partida de futebol em que houve rivalidade, ou melhor, competição, entre dois garotos (gênero masculino e pele clara) representantes de dois times diferentes: do Vasco e do Flamengo; este, aos 45 minutos de jogo, perde para aquele “de goleada”. O garoto que está ganhando encontra-se sorrindo, demonstrando, pois, satisfação, de forma tal que conseguimos visualizar dois de seus dentes (escuros). O outro garoto que está perdendo, pela observação de seu semblante, está esboçando uma certa timidez, quiçá, um sentimento de lamentação.

A imagem sugere, pois, que houve interação, isto é, socialização entre ambos, porém, com valores de competição, em que um, ao final do tempo de jogo, perdeu para o outro, que acabou vencendo, além de nos sugerir uma sistematização da aula representada. O placar mostra, de forma veemente, que há uma vitória de muita diferença entre o time do Vasco, representado pelo garoto de boné, e o time do Flamengo, representado pelo garoto que se encontra dentro da meta. Ademais, há símbolos e arquétipos do futebol, a começar pela quadra/campo: cor verde, com sua linha central, com um ponto na metade dessa linha média, marcado no centro do campo, ao redor do qual está traçado um círculo, além de símbolos e arquétipos de ambos os times: camisas uniformizadas com cores brancas e listra preta na diagonal e, também, listrada com cores vermelha e preta, simbolizando, respectivamente, o time do Vasco e o do Flamengo.

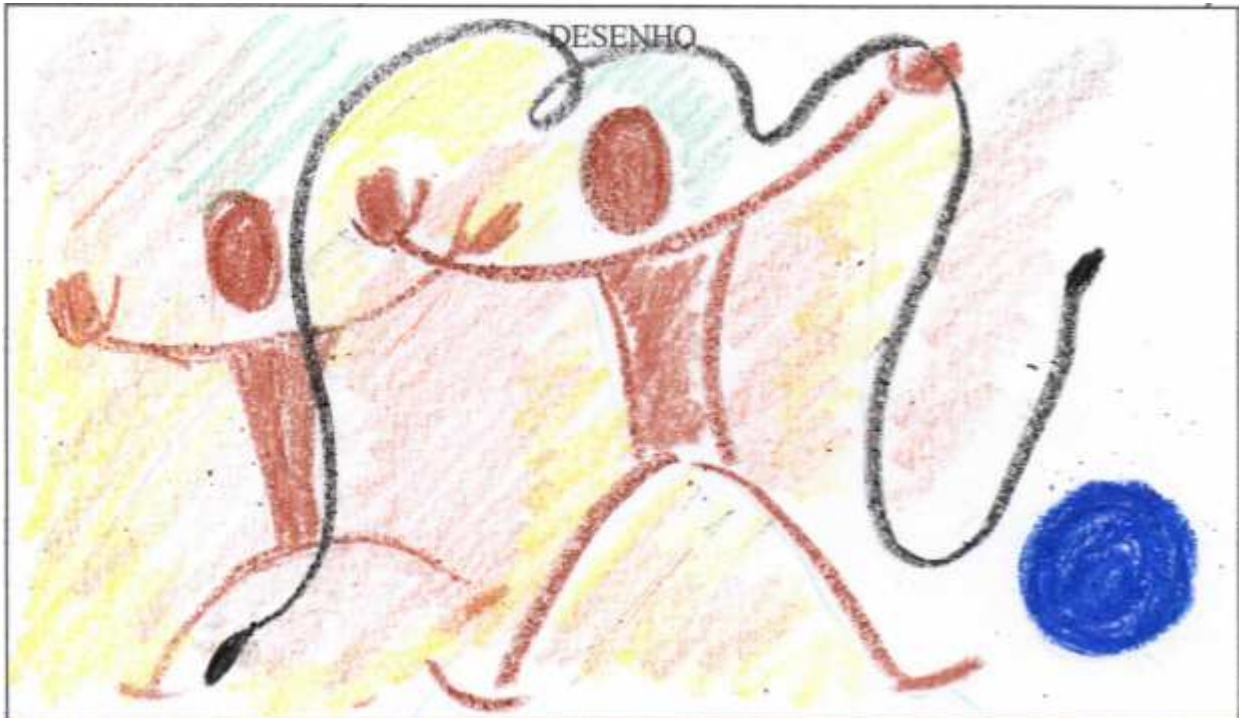


Imagem 10: Desenho do aluno 10, do 9º ano do Ensino Fundamental (A10)

Fonte: Elaborada por A10

Nesse décimo desenho – de A10 – podemos observar, por intermédio das representações imagéticas, no que tange ao **nível pré-iconográfico** de análise, duas figuras humanas (rudimentares) desenhadas e coloridas de marrom (cor da pele: marrom), de forma que a cabeça foi representada com um círculo todo colorido internamente; os braços e pernas estão abertos e representados por linhas; as mãos foram representadas com alguns dedos destacados; os pés também estão, assim como os braços e pernas, representados por linhas; os troncos, também coloridos internamente, foram representados de forma retangular; uma das figuras humanas, no canto esquerda da imagem, encontra-se atrás da outra, que, além de ser maior, encontra-se à frente daquela e na parte central da imagem.

Ainda conforme o nível pré-iconográfico de análise, podemos encontrar, soltos na imagem, uma linha/corda (cor preta) – representada com formas ondulares e mais grossa nas extremidades – e um círculo/bola (cor azul escuro), no canto inferior direito, todo colorido internamente. Além disso, nos espaços, digamos, ociosos da imagem, há hachuras com cores diversas, tais como: amarela, marrom e azul clara.

No **nível iconográfico** de análise, podemos inferir que se trata de um pictograma representando uma aula de Educação Física escolar, com seus participantes – no caso, alunos de gêneros(s) não identificado(s) e de peles negras – em interação, sociabilização, e com alguns materiais pedagógicos – símbolos tradicionais – dessas aulas: a corda e a bola. A imagem nos sugere descontração (liberdade), sociabilização e sensibilização estética muito fortes na aula representada.

2.1.3 Tabelas, Gráficos e Cotejamentos⁵⁴

Demonstraremos, a seguir, as tabelas com a categorização semântica das respostas, tal como proposto por Lefèvre e Lefèvre (2003) em sua metodologia qualiquantitativa do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Assim, a codificação e a tabulação dos dados advindos das representações imagéticas (desenhos), ambas, isto é, codificação e tabulação, serão evidenciadas e explicitadas por meio da classificação dos dados, nessas tabelas, em determinadas categorias (palavras/frases), escolhidas por representarem, semanticamente, os dados advindos da análise iconográfica desses desenhos.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 169), as tabelas constituem-se num importante método sistemático “auxiliar na apresentação dos dados, uma vez que facilita, ao leitor, a compreensão e interpretação rápida da massa de dados, podendo, apenas com uma olhada, apreender importantes detalhes e relações.”, de modo que “seu propósito mais importante é ajudar o investigador na distinção de diferenças, semelhanças e relações, por meio da clareza e destaque que a distribuição lógica e apresentação gráfica oferecem às classificações.”.

Buscamos, pois, o que havia em comum, ou melhor, como discursos imagéticos de maior expressividade nos dois grupos (cotejamento intragrupos) e entre os dois grupos (cotejamento intergrupos), que pudesse nos revelar, por sua

⁵⁴ Utilizamos o termo *cotejamento* tal como em Leite e Dias (2013), que nos reforça a possibilidade dos “cotejamentos através do Método Documentário” (p.16), “que possibilita a análise comparativa entre imagens e, assim, coteja diferentes discursos, narrativas ou interpretações.” (p.8).

vez, como o corpo nas aulas de Educação Física escolar é representado, imagetivamente, pelos alunos, em busca, também e conseqüentemente, de aspectos dessas aulas no que tange ao trato com o corpo. Para isso, a fim de subsidiar nossa análise e nossa interpretação dos dados, utilizamos, além das tabelas, alguns gráficos, “que servem para a representação dos dados” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.170). Ademais, ainda conforme as autoras, quando os utilizamos com habilidade, eles “podem evidenciar aspectos visuais dos dados, de forma clara e de fácil compreensão” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.170).

TABELAS PARA CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

Tabela 01. Categorização das respostas à questão chave: Por intermédio dos discursos imagéticos, o que constitui, iconograficamente ⁵⁵ , a imagem? ⁵⁶	
Categorias/subcategorias semânticas:	Respostas encontradas em:
Consciência Corporal ⁵⁷ : Elemento(s) no espaço Outro(s) corpo(s) Tempo	A1;A2;A3;A4;A5;A6;A7;A8;A9;A10; A1;A2;A3;A4;A5;A6;A7;A8;A9;A10; A2;A3;A4;A5;A8;A9;A10; A9;
Corpo(s) e Tez da Pele: Pele Branca Pele Negra	A1;A2;A3;A4;A5;A6;A7;A8;A9;A10 A1;A2;A3;A4;A6;A7;A8;A9; A5;A10;
Centralidade de gênero: Gênero masculino Gênero feminino Diversidade de gênero Gênero(s) não identificado(s)	A1;A3;A6;A7;A8;A9; A1;A6;A7;A8;A9; A3; A2;A4;A5; A10;

Tabela 01: Consciência Corporal; Corpo(s) e Tez da Pele; Corpo(s) e Questões de Gênero

Fonte: Elaborada pelo autor

→ Cotejamento Intragrupos:

- Grupo 1: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental:

⁵⁵ Iconograficamente equivale dizer, para nós, “no nível iconográfico da análise”.

⁵⁶ Ressaltamos que essa mesma pergunta será vista em todas as outras tabelas, uma vez que todas as categorias semânticas advieram dessa mesma pergunta e as tabelas foram desmembradas, a fim de facilitar a análise dos dados.

⁵⁷ Utilizamos o termo *Consciência Corporal* tal como em Brandl (2000), em sua obra intitulada *A Consciência Corporal na Perspectiva da Educação Física*, em que a autora nos afirma que a consciência corporal “representa [...] uma certa consciência de si [i.e.: do sujeito] em suas relações com o mundo.” (p.54), dependente, pois, “da experiência do mundo que a envolve” (p.57).

Todos os 5 alunos – A1, A2, A3, A4 e A5 – pertencentes a esse grupo representaram o corpo nas aulas de Educação Física escolar estando em relação a algo (consciência corporal), seja em relação a elemento(s) no espaço (A1; A2; A3; A4 e A5), seja em relação a outro(s) corpo(s) (A2; A3; A4 e A5). Assim, em comum, temos 4 desenhos – de A2, A3, A4 e A5 – representando o corpo nas aulas de Educação Física escolar em relação tanto a outro (s) corpo(s) quanto a elemento(s) no espaço. De singular, temos somente um desenho – de A1 – em que há uma representação do corpo nessas aulas, relacionando-o somente com elemento(s) no espaço.

Em uma maior quantidade de desenhos, isto é, em 4 deles (A1, A2, A3 e A4), podemos verificar corpo(s) de pele clara (branca) e, em uma quantidade menor, ou seja, em somente um desenho (de A5), corpo(s) de pele negra.

Houve centralidade de gênero, isto é, desenhos representando somente um determinado gênero, em 2 desenhos (de A1 e de A3), de maneira que, em A1, podemos perceber uma centralidade do gênero masculino e, em A3, uma centralidade do gênero feminino. Porém, em uma maior quantidade de desenhos, ou seja, em 3 deles (A2, A4 e A5), podemos verificar uma diversidade de gênero, ou melhor, desenhos representando corpos femininos e masculinos nas aulas de Educação Física escolar representadas.

• Grupo 2: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

Todos os 5 alunos pertencentes a esse grupo – A6, A7, A8, A9 e A10 – representaram o corpo nas aulas de Educação Física escolar relacionando-o a algo (consciência corporal), seja em relação a elemento(s) no espaço (A6, A7, A8, A9 e A10) e a outro(s) corpo(s) (A8, A9 e A10), seja em relação ao tempo (A9). Assim sendo, temos, em comum, 2 desenhos, ou seja, de A6 e de A7, representando-o somente com elementos no espaço, e 2 outros desenhos – de A8 e de A10 – representando o corpo, nessas aulas, em relação a outro(s) corpo(s) e a elemento(s) no espaço. De singular, temos 1 desenho – de A9 – em que é representado o corpo

nessas aulas estando em relação tanto a outros corpos quanto ao tempo e a elemento(s) no espaço.

Em uma maior quantidade de desenhos, isto é, em 4 deles (A6, A7, A8 e A9), podemos verificar corpo(s) de pele clara (branca) e, em uma menor quantidade, ou seja, em somente um desenho (de A10), corpo(s) de pele negra. Ademais, verificamos, em 4 desenhos (A6, A7, A8 e A9), uma centralidade de gênero – masculino – e apenas um desenho (A10) representando corpos com gênero(s) não identificado(s).

→ Cotejamento Intergrupos:

Todos os 5 desenhos do grupo 1 – A1, A2, A3, A4 e A5 – e todos os 5 do grupo 2 – A6, A7, A8, A9 e A10 – representaram o corpo em relação a algo, seja em relação a outro(s) corpo(s), como em A2, A3, A4, A5, A8, A9 e A10, seja em relação ao tempo (elementos imagéticos temporais), observado em A9, ou, até mesmo, a elemento(s) no espaço, conforme observamos tanto em A1, A2, A3, A4 e A5, quanto em A6, A7, A8, A9 e A10.

Assim sendo, temos, em comum, em 6 desenhos (A2, A3, A4, A5, A8 e A10), um corpo estando em relação a outro(s) corpo(s) e a elemento(s) no espaço; e, em A1, A6 e A7, em relação somente a elementos no espaço. E, singularmente, em A9, um corpo que se relaciona tanto com outro(s) corpo(s) quanto com o tempo (elementos temporais) e com elementos no espaço.

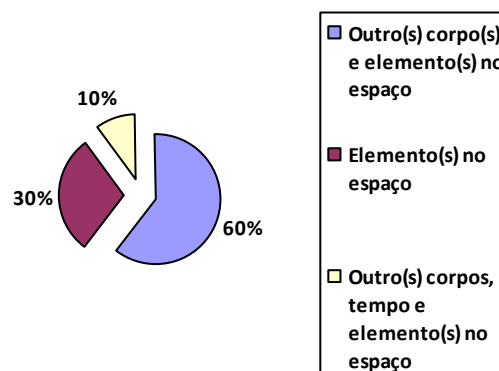


Gráfico 1: Análise sobre Consciência Corporal

No que tange à cor da pele, em uma grande quantidade de desenhos, isto é, em 8 deles (A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8 e A9), podemos verificar corpo(s) de pele clara (branca) e, em uma quantidade bem inferior, ou seja, em somente 2 desenhos (de A5 e de A10), corpo(s) de pele negra.

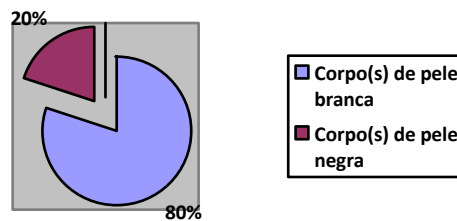


Gráfico 2: Análise sobre Cor da Pele dos Corpos (segundo os alunos)

Quanto ao gênero, temos, em comum, um total de 6 desenhos – A1, A3, A6, A7, A8 e A9 – representando uma centralidade de um determinado gênero, sendo que, desses seis, 5 desenhos – A1, A6, A7, A8 e A9 – representaram apenas o gênero masculino. Outros 3 desenhos – de A2, de A4 e de A5 – fizeram uma representação imagética com diversidade de gênero, isto é, com gêneros masculino e feminino. De singular, temos A3 e A10 que representaram, respectivamente, o gênero feminino (centralidade desse gênero) e gênero(s) não identificado(s).

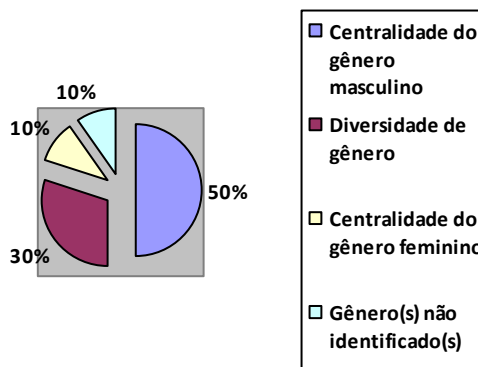


Gráfico 3: Análise sobre Gêneros dos Corpos

Em suma, podemos dizer que os discursos imagéticos de grande adesão entre os alunos foram aqueles relacionados à consciência corporal, particularmente, de um corpo em relação tanto a outro(s) corpo(s) quanto a elemento(s) no espaço. De grande expressividade, também, foram os que se relacionaram à cor da pele, ou melhor, a corpos de pele clara (branca). Além disso, o mesmo é válido no que tange à centralidade de gênero, especificamente, do gênero masculino.

Tabela 02. Categorização das respostas à questão chave: Por intermédio dos discursos imagéticos, o que constitui, iconograficamente, a imagem?	
Categorias/subcategorias semânticas:	Respostas encontradas em:
Disputa entre gêneros (Futebol): Gênero feminino vence o masculino	A5; A5;
Convívio respeitoso com diferenças (Futebol): Diferenças biotípicas (somatotipo) Diferenças de gênero	A4; A4; A4;
Alunas (gênero feminino) também praticam futebol	A4; A5;
Uso de materiais convencionais: Bola Meta Cesta – aro e rede – e tabela Rede Step Cone Raquete Corda	A1;A2;A3;A4;A5;A6;A7;A8;A9;A10; A1;A2;A3;A4;A5;A6;A7;A8;A9;A10; A5; A9; A7; A8; A3; A7; A2; A2; A3; A10;

Tabela 02: Disputa entre gêneros (Futebol); Convívio respeitoso com diferenças (Futebol); Alunas (gênero feminino) também praticam futebol; Uso de materiais convencionais;

Fonte: Elaborada pelo autor

→ Cotejamento Intragrupos:

- Grupo 1: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental:

Em A5, podemos perceber, em um jogo de futebol, a existência de uma disputa entre gêneros diferentes, em que o gênero feminino acaba por vencer o masculino. A4, no entanto, demonstrou, imagetivamente, um convívio respeitoso com diferenças, tanto biotípicas (somatotipo) quanto de gênero, em um jogo de

futebol. E, tendo em vista os discursos imagéticos de ambos, ou seja, de A4 e de A5, alunas (gênero feminino) também praticam futebol nas aulas de Educação Física escolar.

Podemos perceber, também, em todos os 5 desenhos do grupo, isto é, em A1, A2, A3, A4 e A5, o uso de materiais convencionais nessas aulas, de maneira que encontramos: somente o elemento *bola* em A1 e em A4; os elementos *bola*, *step* e *cone* em A2; *bola*, *raquete* e *rede* em A3; e *bola* e *meta* em A5.

• Grupo 2: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

Todos os 5 alunos – A6, A7, A8, A9 e A10 – desse grupo representaram, imagetivamente, aulas de Educação Física escolar com a utilização de materiais convencionais, de modo que: somente o elemento *bola* aparece em A6; os elementos *bola*, *rede* e *cesta* – *aro e rede* – e *tabela* aparecem em A7; *bola* e *meta*, em A9; *bola* e *cesta* – *aro e rede* – e *tabela*, em A8; e *bola* e *corda*, em A10.

→ **Cotejamento Intergrupos:**

Enquanto houve, em A5 (grupo 1), discurso imagético apontando a existência de uma disputa entre gêneros diferentes, em que o gênero feminino acaba por vencer o masculino em um jogo de futebol, não podemos dizer o mesmo em relação ao grupo 2, uma vez que não foi encontrado discurso imagético que apontasse isso.

A4 (grupo 1) demonstrou, imagetivamente, um convívio respeitoso com diferenças, tanto biotípicas (somatotipo) quanto de gênero, em um jogo de futebol. No entanto, não foi encontrado o mesmo em relação ao grupo 2, não havendo, por parte desse grupo, discurso imagético nesse sentido.

Tanto A4 quanto A5, ambos do grupo 1, apresentaram discurso imagético apontando que alunas (gênero feminino) também praticam futebol nas aulas de

Educação Física escolar. Todavia, não encontramos o mesmo em relação ao grupo 2, que não apresentou discursos que apontassem para isso.

Tanto no grupo 1 quanto no grupo 2, tivemos um total de 5 alunos, isto é, todos de cada grupo, representando, imagetivamente, aulas de Educação Física escolar com uso de materiais convencionais, de modo que encontramos: somente o elemento *bola* em A1, A4 e A6; os elementos *bola* e *meta* em A5 e A9; *bola*, *step* e *cone* em A2; *bola*, *raquete* e *rede* em A3; *bola*, *rede* e *cesta – aro e rede – e tabela* em A7; *bola* e *cesta – aro e rede – e tabela* em A8; e *bola* e *corda* em A10.

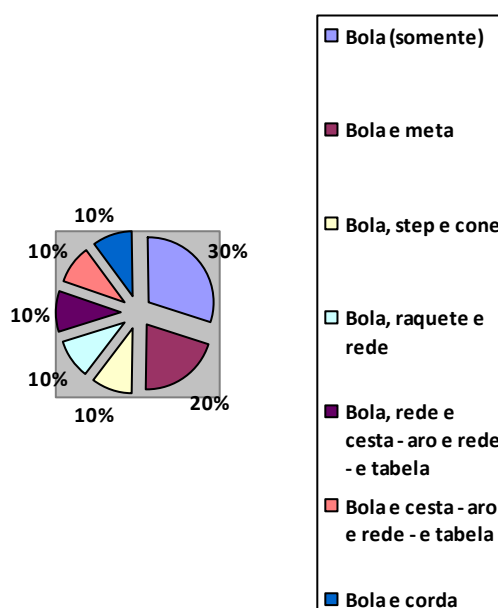


Gráfico 4: Análise sobre Materiais Convencionais utilizados

Podemos dizer, em suma, que o discurso imagético de maior expressividade entre os alunos foi aquele relacionado ao uso de materiais convencionais nas aulas de Educação Física escolar, particularmente, ao elemento *bola*, que, conforme podemos perceber, além de ser o elemento, individualmente, mais representado, aparece em todas as representações imagéticas.

Tabela 03. Categorização das respostas à questão chave: Por intermédio dos discursos imagéticos, o que constitui, iconograficamente, a imagem?	
Categorias/subcategorias semânticas:	Respostas encontradas em:
Esportivização da aula: Futebol	A1; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9; A4; A5; A6; A7; A8; A9;

Basquetebol	A1; A7; A8;
Voleibol	A7; A8;
Tênis de quadra	A3;
Não esportivização da aula	A2; A10;
Competição (um ganha em detrimento do outro que perde)	A5; A9;
Torcidas de times:	A8; A9;
Flamengo	A8; A9;
Vasco	A9;

Tabela 03: Esportivização vs. Não Esportivização da Aula; Competição (um ganha em detrimento do outro que perde); Torcidas de Times;

Fonte: Elaborada pelo autor

→ Cotejamento Intragrupos:

• Grupo 1: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental:

Dos cinco desenhos, observamos uma esportivização da aula em 4 deles, isto é, em A1, A3, A4 e em A5, sendo que, em 2 deles (A4 e A5), podemos notar a presença do futebol e, em A3 e em A1, percebemos a presença, respectivamente, do tênis de quadra e do basquetebol. Em contrapartida, indo em direção contrária à esportivização dessas aulas representadas imageticamente, notamos que, em somente 1 desses cinco desenhos do grupo, ou seja, em A2, aparece uma aula não esportivizada.

Em um desenho apenas, ou seja, em A5, percebemos características imagéticas que nos remetem à competição, com valores tais como “um ganha em detrimento do outro que perde”.

• Grupo 2: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

Podemos perceber, em 4 dos cinco desenhos do grupo, isto é, em A6, A7, A8 e A9, representações imagéticas demonstrando uma esportivização das aulas de Educação Física escolar representadas: em A6 e A9, futebol (somente) e, em A7 e

A8, futebol, basquetebol e voleibol. Em contrapartida, somente um desenho – o de A10 – representou uma não esportivização da aula.

Em somente um desenho – em A9 – percebemos características imagéticas que nos remetem à competição, com valores como “um ganha em detrimento do outro que perde”. E, em A8 e A9, ou seja, em 2 dos cinco desenhos do grupo, percebemos, em comum, imagens representando torcidas de times, sejam elas do time do Flamengo (A8 e A9), sejam do time do Vasco (A9).

→ Cotejamento Intergrupos:

Tanto no grupo 1 (A1, A3, A4 e A5) como no grupo 2 (A6, A7, A8 e A9), tivemos um total de 4 alunos que representaram, imageticamente, uma esportivização das aulas representadas, trabalhando, portanto, como conteúdos, modalidades esportivas. Em contrapartida, a não esportivização da aula foi encontrada, somente uma vez, em cada grupo, isto é, nas representações imagéticas de A2 e de A10.

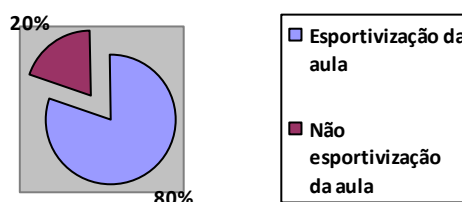


Gráfico 5: Análise sobre Esportivização vs. Não Esportivização das aulas

Dessas representações imagéticas retratando uma esportivização das aulas, o futebol (somente) aparece presente em 2 desenhos – de A4 e de A5 – do grupo 1 e em 2 – de A6 e de A9 – do grupo 2. O futebol, basquetebol e voleibol (juntos) aparecem em 2 dos desenhos do grupo 2 (A7 e A8) e em nenhum desenho do grupo 1. O tênis de quadra (somente) é encontrado na representação de A3 do grupo 1 e não é encontrado no grupo 2. O basquetebol (somente) encontra-se em A1 do grupo 1 e não se encontra no grupo 2.

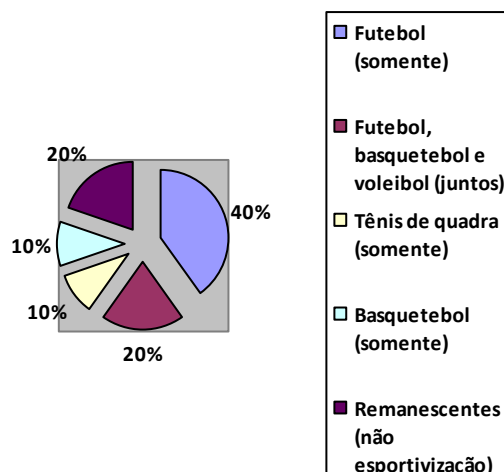


Gráfico 6: Análise sobre os conteúdos pertencentes à Esportivização das aulas

Representações imagéticas que nos sugeriram competição entre pares, com valores como “um ganha em detrimento do outro que perde”, foram encontrados, somente uma vez, tanto no grupo 1 como no grupo 2, isto é, em A5 e em A9, respectivamente.

Já em relação a torcidas de times, enquanto houve, em A8 e em A9 (grupo 2), discurso imagético apontando sua existência, não podemos dizer o mesmo em relação ao grupo 1, uma vez que não foi encontrado discurso imagético que apontasse isso.

Em síntese, podemos dizer que tivemos, como discursos imagéticos de maior adesão entre os alunos, aqueles relacionados à esportivização das aulas de Educação Física escolar, com trabalhos envolvendo, portanto, modalidades esportivas como conteúdos, particularmente, ao *futebol*.

Tabela 04. Categorização das respostas à questão chave: Por intermédio dos discursos imagéticos, o que constitui, iconograficamente, a imagem?	
Categorias/subcategorias semânticas:	Respostas encontradas em:
Não diversificação de atividades-conteúdos	A1; A3; A4; A5; A6; A9;
Diversificação de atividades-conteúdos	A2; A7; A8; A10;
Atividade(s) sistematizada(s)	A2; A3; A5; A7; A8; A9;
Atividade(s) livre(s)	A1; A4; A6; A10;
Prazer	A1; A2; A3; A6; A7; A8;
Sensação de Liberdade	A1; A10;
Sensibilização Estética	A10;

Tabela 04: Não diversificação vs. Diversificação de atividades-conteúdos; Atividade(s) sistematizada(s) vs. Atividade(s) livre(s); Sensação de Liberdade; Sensibilização Estética;
Fonte: Elaborada pelo autor

→ **Cotejamento Intragrupos:**

• Grupo 1: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental:

Desses cinco alunos, 4 deles – A1, A3, A4 e A5 – demonstraram, imagetivamente, uma não diversificação de atividades-conteúdos das aulas representadas, em detrimento de 1 único desenho – de A2 – que demonstrou uma diversificação de atividades-conteúdos, evidenciando, por sua vez, mais de um conteúdo sendo trabalhado nessas aulas.

Ademais, 3 deles (A2, A3 e A5), dentro desse grupo composto por cinco alunos, demonstraram, em seus desenhos, aulas de Educação Física escolar com atividade(s) sistematizada(s), isto é, atividades que nos remetem à manutenção de uma determinada ordem espaço-temporal, seguindo um determinado objetivo de aula, em detrimento de 2 desses cinco desenhos – A1 e A4 – que demonstraram um trabalho com atividade(s) livre(s) nessas aulas.

Além disso, em 3 dos cinco desenhos, isto é, em A1, A2 e A3, pudemos notar uma representação imagética do corpo nas aulas de Educação Física escolar atrelada à perspectiva do prazer. E, em A1, ou seja, em 1 dos cinco desenhos, o corpo nessas aulas em voga foi representado de modo a demonstrar uma sensação de liberdade.

• Grupo 2: Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental:

Como respostas encontradas em relação à nossa questão, temos, na tabela 04, um quantitativo de 3 alunos – A7, A8 e A10 – desse grupo que representaram, imagetivamente, uma diversificação de atividades-conteúdos, em detrimento de 2

alunos – A6 e A9 – que acabaram por representar uma não diversificação de atividades-conteúdos nas aulas representadas.

No que tange à sistematização ou à liberdade da aula, tivemos, também, um quantitativo de 3 alunos – A7, A8 e A9 – que se enquadraram na categoria semântica *atividade(s) sistematizada(s)*, em detrimento de um quantitativo menor, isto é, de 2 alunos – A6 e A10 – enquadrados na categoria semântica *atividade(s) livre(s)*.

Em 3 dos cinco desenhos, isto é, em A6, A7 e A8, pudemos notar uma representação imagética do corpo nas aulas de Educação Física escolar, denotada pelos semblantes de contentamento, atrelada à perspectiva do prazer.

Em A10, ou seja, em 1 dos cinco desenhos, o corpo nessas aulas em voga foi representado de maneira a demonstrar uma sensação de liberdade. E também aparece, em A10, uma representação imagética que nos sugere uma perspectiva de sensibilização estética das aulas de Educação Física escolar.

→ Cotejamento Intergrupos:

Dos cinco alunos do grupo 2, 3 deles – A7, A8 e A10 – representaram uma diversificação de atividades-conteúdos nas aulas de Educação Física escolar representadas, em detrimento de somente 1 aluno, isto é, A2 do grupo 1, que representou tal diversificação. Em contrapartida, obtivemos respostas, em direção contrária, com relação à não diversificação de atividades-conteúdos, com 4 alunos do grupo 1 – A1, A3, A4 e A5 – em detrimento de somente 2 – A6 e A9 – do grupo 2.

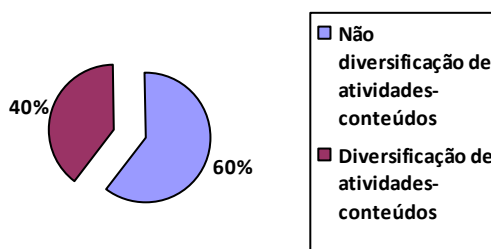


Gráfico 7: Análise sobre Diversificação ou Não de Atividades-Conteúdos

Tivemos, tanto no grupo 1 (A2, A3 e A5) quanto no grupo 2 (A7, A8 e A9), um total de 3 alunos representando, imageticamente, aulas de Educação Física escolar que nos sugeriram uma sistematização das mesmas, com um trabalho envolvendo atividade(s) sistematizada(s), de modo a manter os corpos numa determinada ordem espaço-temporal, adequando-os à mesma, seguindo, pois, um dado objetivo de aula, em detrimento de 2 alunos, tanto no grupo 1 (A1 e A4) quanto no grupo 2 (A6 e A10), que se encaixaram na categoria semântica *atividade(s) livre(s)*, com desenhos que nos sugeriram liberdade de movimentos, sem vínculos, portanto, a ideias de intervenção nos corpos e de adequação dos mesmos nessas aulas.

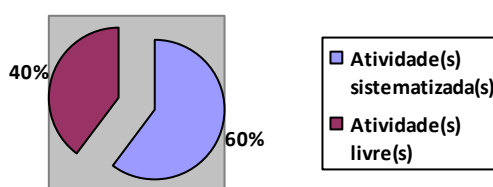


Gráfico 8: Análise sobre Atividade(s) Sistematizada(s) vs. Atividade(s) Livre(s)

Já em relação ao prazer nessas aulas, verificamos, em comum, respostas, nessa direção, em 3 – A1, A2 e A3 – dos cinco desenhos dos alunos do grupo 1 e em 3 – A6, A7 e A8 – dos cinco do grupo 2, de modo a compor um quantitativo de 6 alunos, ao todo, com discursos imagéticos ancorados na perspectiva do prazer.

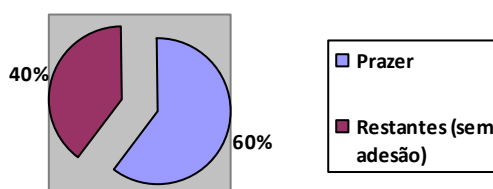


Gráfico 9: Análise sobre Prazer dos Corpos (segundo os alunos)

Verificamos, em ambos os grupos, apenas 1 aluno, ou melhor, A1 do grupo 1 e A10 do grupo 2, demonstrando, em suas representações imagéticas, uma sensação de liberdade advinda das aulas de Educação Física escolar representadas.

Já em relação à perspectiva da sensibilização estética dessas aulas, pudemos encontrar, somente em A10 do grupo 2, respostas nesse sentido, não havendo, portanto, nenhum sujeito do grupo 1 que a representasse em seus desenhos.

Podemos dizer, em suma, que os discursos imagéticos de maior adesão – expressividade – entre os alunos foram aqueles que se relacionaram à não diversificação de atividades-conteúdos nas aulas de Educação Física escolar representadas, à sistematização dessas aulas, com um trabalho envolvendo atividade(s) sistematizada(s), e ao prazer advindo das aulas de Educação Física escolar, isto é, ao prazer dos corpos nessas aulas.

2.2 Professores

Ao todo, foi considerada uma amostra de professores de Educação Física escolar, composta por cinco deles, que atuam no Ensino Fundamental da mesma escola, isto é, da Escola Municipal Vereador Américo dos Santos, localizada no município de Mesquita, na região conhecida com Baixada Fluminense. Para preservar a identidade dos participantes, foi utilizada a letra inicial da palavra “Professor” (P), seguida dos números para identificação das imagens (P1, P2, P3...).

As figuras que elencaremos abaixo serão descritas e interpretadas partindo, respectivamente, do nível pré-iconográfico de análise, para chegarmos ao nível iconográfico, ambos pertencentes, vale frisar, à Interpretação Formulada, buscando, dessa forma, a descrição (de objetos, de fenômenos e do ambiente) da imagem e a interpretação das ações e dos gestos representados (as intencionalidades; os elementos subjetivos; o sentido geral).

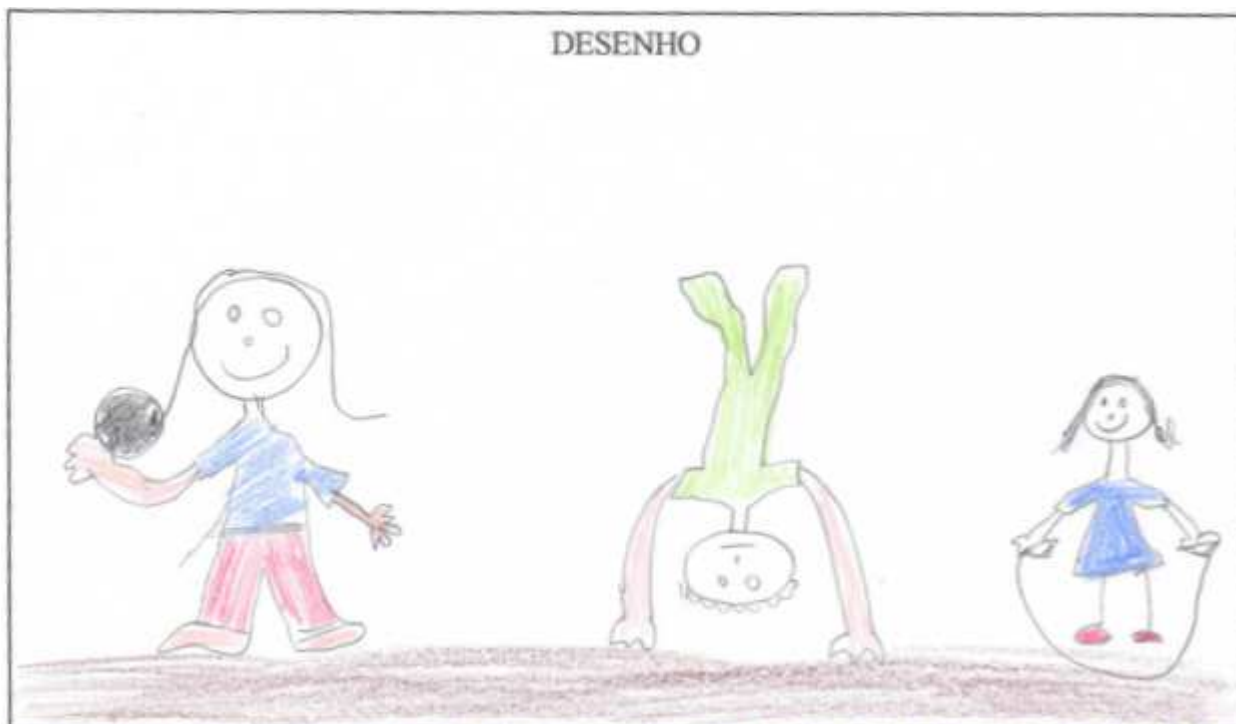


Imagem 11: Desenho do professor 1, do Ensino Fundamental (P1)

Fonte: Elaborada por P1

O primeiro desenho – de P1 – representa, no que concerne ao **nível pré-iconográfico** de análise, três crianças: uma à esquerda da imagem, uma ao centro e uma outra em seu canto direito; a que se encontra à esquerda traça uma camisa de cor azul e uma calça de cor vermelha; seus braços, mãos e pés estão representados de cor rosa, e seu rosto, da cor da folha, isto é, branco, sugerindo ser de pele clara; seus braços encontram-se afastados do corpo, com o direito flexionado e segurando uma bola (cor preta e lisa); na cabeça: olhos, nariz, boca e cabelo (comprido e liso), sendo, pois, do gênero feminino.

A criança localizada ao centro encontra-se virada de cabeça para baixo, com as mãos fixas ao chão (linha grossa na parte inferior da imagem, de cor marrom), trajando um macacão verde; seus braços estão representados com a cor rosa e seu rosto, com a cor da folha (branco), o que nos sugere que seja de pele clara; na cabeça: olhos, nariz, boca e cabelo (curto e encaracolado), sendo, pois, do gênero masculino.

Já aquela situada no canto direito da imagem encontra-se com os braços afastados e suas mãos seguram uma linha/corda (apoiada no chão); na cabeça: olhos, nariz, boca e cabelo (comprido e liso), sendo, portanto, do gênero feminino;

además, traja um vestido de cor azul e tênis de cor vermelha; seus braços, mãos, rosto e pescoço encontram-se da cor da folha (branca), o que acaba por nos sugerir que seja de pele clara.

Em um **nível iconográfico** de análise, podemos deduzir, conforme nos sugere a imagem, que há, nessa aula de Educação Física escolar representada, três diferentes crianças – de gêneros diferentes e de pele clara – praticando três diferentes atividades livres, encontrando-se, cada qual, realizando, sozinha, uma atividade diferente, de maneira que uma se encontra praticando uma atividade com bola, a outra, “plantando bananeira” (parada de mãos)⁵⁸ e a terceira, pulando corda; esboçam, em seus semblantes, uma sensação de contentamento, de prazer, estando, portanto, satisfeitas com a aula.



Imagem 12: Desenho do professor 2, do Ensino Fundamental (P2)

Fonte: Elaborada por P2

⁵⁸ De acordo com Darido e Souza Júnior (2010, p.177), a “Parada de mãos (‘bananeira’): é o exercício de equilíbrio invertido mais básico da ginástica olímpica. Influid grandemente na aprendizagem de outros exercícios.”. Nela, “os alunos [...] deverão buscar o equilíbrio apenas com a força dos braços.”. (idem, p.177).

No segundo desenho – de P2 – podemos observar, por intermédio das representações imagéticas, no que tange ao **nível pré-iconográfico** de análise, um garoto (rosto liso, sem barba), no centro da imagem, com braços, pernas e mãos afastados, de modo que podemos, até mesmo, visualizar seus dedos das mãos e dos pés, estando, pois, descalço, sendo do gênero masculino (cabelo curto); traja uma camisa (cor azul) e um short (cor marrom); está representado com a pele (do rosto, do pescoço, das orelhas, dos braços, das pernas e dos pés) da cor da folha, isto é, branca, o que, por sua vez, sugere que se trata de um garoto de pele clara; na cabeça: olhos, nariz, boca, orelhas e cabelo (além de curto, preto).

No **nível iconográfico** de análise, podemos perceber que o menino (gênero masculino e pele clara) encontra-se sozinho e descalço na aula de Educação Física escolar representada, parecendo, assim, demonstrar que esteja à vontade (descontração) nessa aula, isto é, sem atender a convenções, praticando uma atividade livremente. Porém, ao mesmo tempo, a imagem nos chama atenção para um outro aspecto: a segurança nas aulas.

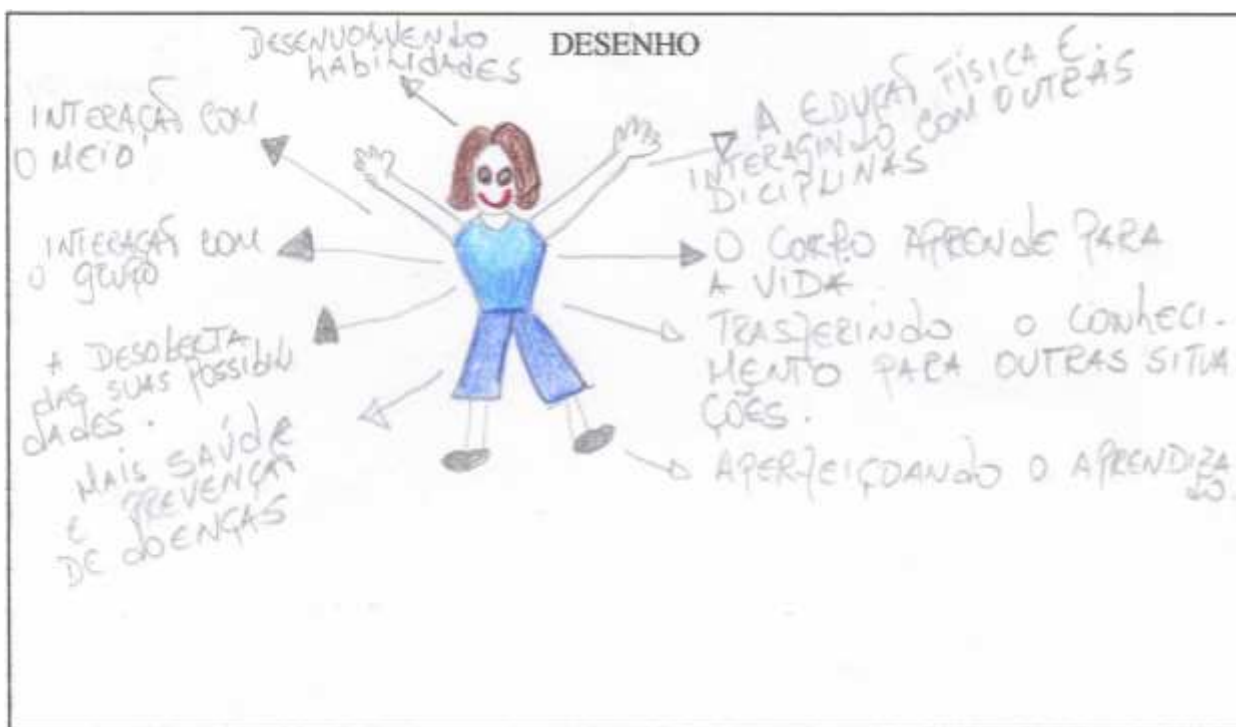


Imagem 13: Desenho do professor 3, do Ensino Fundamental (P3)

Fonte: Elaborada por P3

Nesse terceiro desenho – de P3 – podemos observar, por meio das representações imagéticas, no tocante ao **nível pré-iconográfico** de análise, uma menina (gênero feminino), no centro da imagem, com pernas e braços afastados/abertos, de maneira que seus braços e mãos encontram-se esticados e apontados para cima, podendo, até mesmo, visualizar os dedos das mãos; encontra-se trajando uma camiseta (cor azul clara), uma bermuda (cor azul escura) e um tênis (cor preta); na cabeça: cabelo (liso e marrom), olhos, que parecem estar com lápis preto, maquiagem, e boca (pintada de cor vermelha, sugerindo que esteja com batom); toda a sua pele (rosto, pescoço, braços, mãos e pernas) está representada da cor da folha, isto é, branca, o que sugere, por sua vez, que se trata de uma menina de pele clara.

Há várias setas apontadas para fora: uma na parte de cima – acima de sua cabeça – que aponta para a frase “Desenvolvendo habilidades”; quatro – à sua direita – que apontam para as frases: “Interação com o meio”, “Interação com grupo”, “A descoberta das suas possibilidades” e “Mais saúde e prevenção de doenças”; e outras quatro, à esquerda da menina, apontando para as frases: “A Educação Física E. interagindo com outras disciplinas”; “O corpo aprende para a vida”; “Transferindo o conhecimento para outras situações” e “Aperfeiçoando o aprendizado”.

Em um **nível iconográfico** de análise, pudemos perceber, na aula de Educação Física escolar representada, que a menina (gênero feminino e pele clara), com suas pernas e braços abertos, sugerindo-nos, pois, descontração (liberdade), encontra-se sorrindo, esboçando, assim, em seu semblante, uma sensação de contentamento, de prazer, estando, pois, satisfeita com a aula, além de demonstrar uma preocupação com a aparência a ser apresentada em público.

Além disso, que ela esteja desenvolvendo habilidades, interagindo com o grupo e com o meio, descobrindo suas possibilidades, adquirindo mais saúde e prevenindo doenças, aprendendo para a vida, transferindo o conhecimento para outras situações, aperfeiçoando o aprendizado, além de a EFe estar interagindo com outras disciplinas, tal como pudemos detectar por intermédio das frase contidas na imagem.

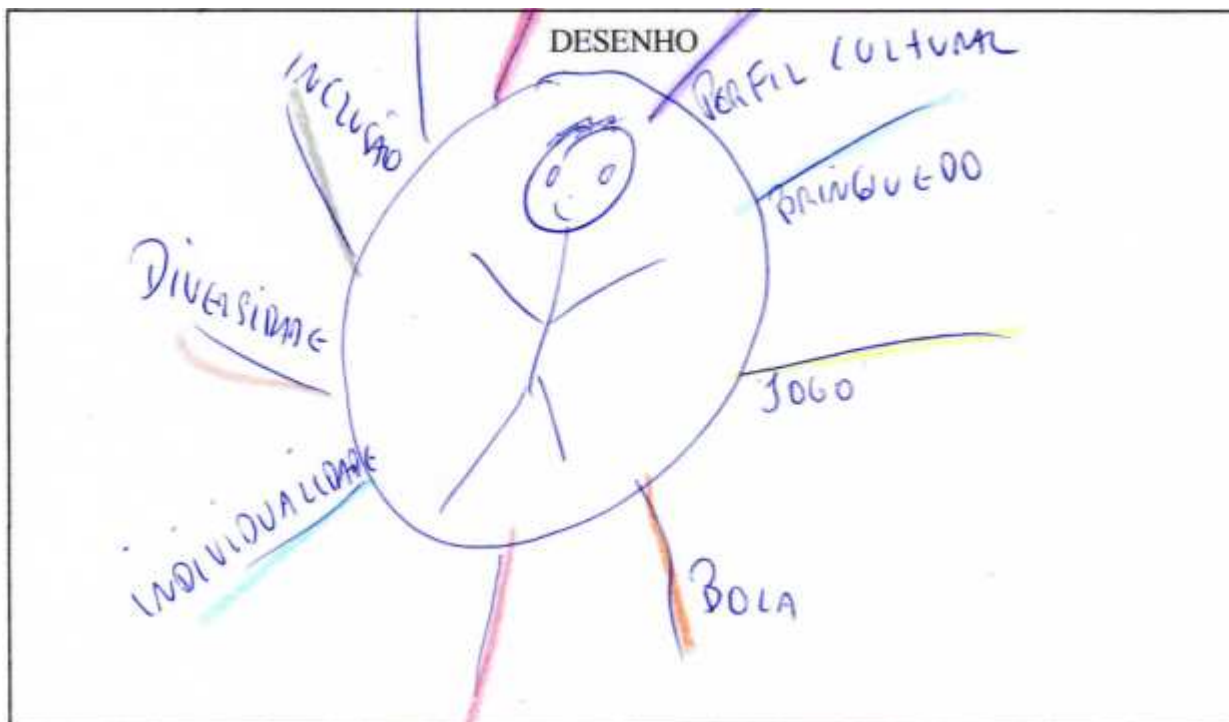


Imagem 14: Desenho do professor 4, do Ensino Fundamental (P4)

Fonte: Elaborada por P4

Nesse quarto desenho – de P4 – podemos observar, por intermédio das representações imagéticas, concernente ao **nível pré-iconográfico** de análise, que, no centro do desenho, há um círculo, no qual se encontra uma figura humana rudimentar (gênero masculino), cujo corpo está representado por linhas (pescoço, dois braços, duas pernas e tronco); a cabeça, em formato circular, é encontrada representada com olhos, nariz, boca e cabelos (curtos); desse círculo, saem linhas, de modo que, entre essas linhas, aparecem, à esquerda da imagem, as palavras: “INCLUSÃO”, “DIVERSIDADE” e “INDIVIDUALIDADE”, e, à direita dela, as palavras: “PERFIL CULTURAL”, “BRINQUEDO”, “JOGO” e “BOLA”; a parte visível de sua pele (rosto) aparece representada, vale ressaltar, com a cor da folha (branca), sugerindo se tratar de um garoto de pele clara; seus pés e braços encontram-se abertos, com seus braços, inclusive, apontados para cima.

No **nível iconográfico** de análise, pudemos inferir que o menino (gênero masculino e pele clara), com suas pernas e braços abertos, com estes, inclusive, apontados para cima, encontra-se num clima de descontração (liberdade); parece estar sorrindo, demonstrando, pois, uma sensação de contentamento, de prazer, estando, portanto, satisfeito com a aula, sugerindo, além disso, que estejam sendo

trabalhados, nessa aula de Educação Física escolar, a inclusão, a diversidade, o respeito à individualidade e ao perfil cultural do aluno, o brinquedo, o jogo, utilizando-se, para isso, o elemento (material) bola.



Imagem 15: Desenho do professor 5, do Ensino Fundamental (P5)

Fonte: Elaborada por P5

Nesse quinto desenho – de P5 – podemos observar, por intermédio das representações imagéticas, no que tange ao **nível pré-iconográfico** de análise, que a imagem encontra-se dividida em três partes: uma maior, à sua direita, e duas menores à sua esquerda, estando estas localizadas uma acima e outra abaixo; na de cima, há dois alunos que parecem pertencer a gêneros diferentes (masculino e feminino): o de gênero masculino (mais à esquerda da imagem, representado com o braço direito flexionado e esquerdo estendido, à frente, e encostado na mão direita do outro aluno à sua frente; perna direita estendida e esquerda flexionada; na cabeça: olho, boca, além do cabelo – encaracolado e louro/cor amarela; sua pele está representada com a cor da folha, isto é, branca, sugerindo que possua pele clara; traja uma blusa azul, calça verde e um tênis preto) e o do gênero feminino (mais à direita, estando representado com o braço direito estendido à frente, com a

mão direita encostada na mão esquerda do outro aluno à sua frente; braço esquerdo flexionado; perna esquerda flexionada, à frente, e direita estendida; na cabeça: olho, boca, além do cabelo liso, grande e escuro/cor preta; sua pele se encontra representada com a cor da folha, ou seja, branca, sugerindo se tratar de um sujeito de pele clara; veste uma blusa vermelha, calça azul e um tênis preto). Próximas às mãos que estão juntas (encostadas uma na outra), saem alguns traços de cima e de baixo.

Na parte de baixo, encontram-se duas pequenas figuras humanas rudimentares (gêneros não identificados) representadas por linhas (dois braços, pescoço, tronco, duas pernas e pés) e por cabeças em formato circular (pequenos círculos pretos), encontrando-se dentro de metade de uma quadra, com as demarcações do desporto futsal (linha da área penal, linha central e círculo central); há um círculo (bola) próximo às pernas do que se encontra mais à direita. Além desses, há o que parece ser uma aluna (gênero feminino) cabisbaixa, com partes do cabelo caídas à frente e para trás, braços e pernas semiflexionados, de modo que suas mãos se encontram encostadas no joelho; traja uma blusa verde e uma calça azul, além de sapatos pretos; pela cor do rosto, igual à da folha: branca, supõe-se tratar-se de uma aluna de pele clara.

Na parte maior, localizada à direita da imagem, há o que parece ser uma professora (gênero feminino), sentada em uma cadeira (encosto, assento e pés pintados de cor azul), com os braços e mãos estendidos à frente; na cabeça: cabelos louros (cor amarela), olho e boca; traja uma blusa (cor rosa), calça (cor marrom) e tênis (cor branca); à sua frente, encontra-se uma carteira escolar (cor azul); trata-se, pelo que parece, de uma professora de pele clara (rosto e mãos da cor da folha, i. e., branca).

No **nível iconográfico** de análise, podemos dizer que a imagem nos sugere uma ideia de linguagem corporal, fazendo um paralelo entre a sala de aula (parte maior da imagem, à sua direita) e as aulas de Educação Física escolar (duas partes menores à sua esquerda), para demonstrar que, nas duas, podemos entender o corpo – através de linguagens que transmite, por meio de gestos – como expressão/comunicação de sentimentos, de emoções, isto é, uma espécie de mensageiro.

Assim, parece nos sugerir que, na sala de aula, a professora (gênero feminino e pele clara), sentada em sua cadeira, pede que seus alunos sentem, exigindo-lhes,

pois, disciplina. Já nas aulas de Educação Física escolar representadas, podemos inferir que os dois alunos (parte superior; gêneros masculino e feminino; peles claras) estejam interagindo, ou melhor, comemorando uma possível vitória (batendo uma mão na outra: “toque aqui!”), estando sorridentes, felizes (prazer). Na parte de baixo, temos dois alunos (gêneros não identificados) praticando o jogo de futebol, dentro de uma determinada ordem espacial e seguindo determinados objetivos de aula, o que nos sugerem se tratar, por sua vez, de uma atividade sistematizada, de forma a ocupar um espaço delimitado, havendo, ao fundo da quadra, uma aluna (gênero feminino e pele clara), cabisbaixa, estando, pois, triste, sem participar da atividade e, conseqüentemente, da aula. A quadra, como arquétipo do futebol, é representada com sua linha central, de modo que, na metade dessa linha média, no centro do campo, encontra-se traçado o círculo central, além de a área de meta estar com sua linha demarcada.

2.2.1 Tabelas, Gráficos e Cotejamento

Demonstraremos, a seguir, as tabelas relacionadas a esse grupo, com a categorização semântica das respostas (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003), de modo que a codificação e a tabulação dos dados advindos das representações imagéticas (desenhos), ambas, isto é, codificação e tabulação, serão evidenciadas e explicitadas, tal como na seção pertencente aos alunos, por meio da classificação dos dados, nessas tabelas, em determinadas categorias (palavras/frases), que representam, semanticamente, as informações advindas da análise iconográfica desses desenhos.

Buscamos, pois, o que havia em comum, melhor dizendo, como discursos imagéticos de maior expressividade dentro do grupo (cotejamento intragrupo), que pudesse revelar, por sua vez, como o grupo representa, imageticamente, o corpo nas aulas de Educação Física escolar, buscando, além disso, aspectos dessas aulas relacionados ao trato com o corpo do alunado. Para isso, utilizamos, a fim de subsidiar nossa análise e nossa interpretação dos dados, além dessas tabelas, alguns gráficos, tal como na etapa dedicada aos alunos.

Tabela 05. Categorização das respostas à questão chave: Por intermédio dos discursos imagéticos, o que constitui, iconograficamente, a imagem?	
Categorias/subcategorias semânticas:	Respostas encontradas em:
Consciência Corporal: Outro(s) corpo(s) Elemento(s) no espaço	P1;P5; P1;P5; P1;P5;
Corpo(s) e Tez da Pele: Pele Branca	P1;P2;P3;P4;P5; P1;P2;P3;P4;P5;
Centralidade de gênero: Gênero masculino Gênero feminino Diversidade de gênero Gênero(s) não identificado(s)	P2;P3;P4; P2;P4; P3; P1;P5; P5;
Uso de materiais convencionais: Bola Meta Corda	P1;P4;P5 P1;P4;P5 P5; P1;

Tabela 05: Consciência Corporal; Corpo(s) e Tez da Pele; Corpo(s) e Questões de Gênero; Uso de Materiais Convencionais;

Fonte: Elaborada pelo autor

→ Cotejamento Intragrupo:

Dos 5 professores pertencentes a esse grupo, 2 deles representaram o corpo nas aulas de Educação Física escolar estando em relação a algo (consciência corporal), seja em relação a outro(s) corpo(s), como P1 e P5, seja em relação a elemento(s) no espaço (P1 e P5 novamente). Assim, em comum, temos 2 desenhos – de P1 e de P5 – representando o corpo nas aulas de Educação Física escolar em relação tanto a outro(s) corpo(s) quanto a elemento(s) no espaço. Além do mais, em todos os desenhos, isto é, nos 5 deles (P1, P2, P3, P4 e P5), podemos verificar corpo(s) de pele clara (branca).

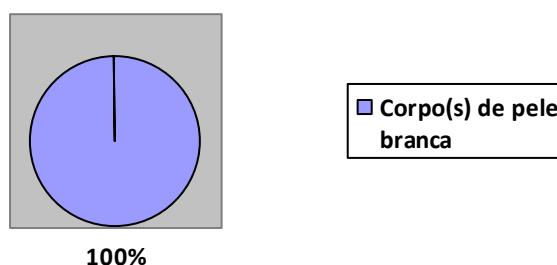


Gráfico 10: Análise sobre Cor da Pele dos Corpos (segundo os professores)

Além disso, houve centralidade de gênero, isto é, desenhos representando somente um determinado gênero, em 3 desenhos (P2, P3 e P4), de maneira que, em P2 e em P4, podemos perceber uma centralidade do gênero masculino e, em P3, uma centralidade do gênero feminino. E, em 2 deles (P1 e P5), verificamos uma diversidade de gênero, ou melhor, desenhos representando corpos femininos e masculinos nas aulas de Educação Física escolar representadas. Ademais, constatamos, também em P5, uma representação imagética com gênero(s) não identificado(s).

Além desses discursos imagéticos, podemos dizer que, em 3 dos cinco desenhos do grupo, isto é, em P1, em P4 e em P5, há discurso imagético relacionado ao uso de materiais convencionais nas aulas de EFe representadas, de maneira que encontramos: o elemento *bola* (somente) em P4; os elementos *bola* e *corda* em P1; *bola* e *meta* em P5.

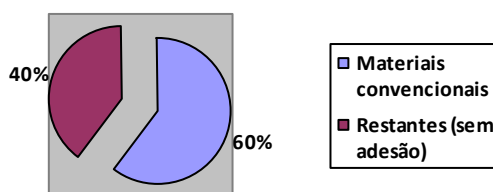


Gráfico 11: Análise sobre Uso de Materiais Convencionais

Em suma, podemos dizer que o discurso imagético de grande expressividade entre os professores foi aquele relacionado à cor da pele, ou melhor, a corpos de pele clara (branca). O mesmo é válido quanto ao uso de materiais convencionais, particularmente, ao elemento *bola*, que, conforme pudemos perceber, aparece em todas as representações imagéticas dos professores que aderiram ao uso de materiais convencionais como discurso.

Tabela 06. Categorização das respostas à questão chave: Por intermédio dos discursos imagéticos, o que constitui, iconograficamente, a imagem?	
Categorias/subcategorias semânticas:	Respostas encontradas em:
Não esportivização da aula: Jogo Brinquedo Atividade com bola Parada de mãos Pular corda Esportivização da aula: Futebol	P1;P4; P4; P4; P1; P1; P1; P5; P5;
Aluna (gênero feminino) alijada da aula (futebol)	P5;

Tabela 06: Não Esportivização vs. Esportivização da aula; Aluna (gênero feminino) alijada da aula (futebol)

Fonte: Elaborada pelo autor

→ Cotejamento Intragrupo:

Dos cinco desenhos, observamos uma não esportivização da aula em 2 deles, isto é, em P1 e em P4, sendo que, em P4, pudemos observar a presença do jogo e do brinquedo e, em P1, percebemos a presença de atividade com bola, da parada de mãos e do pular corda. Em contrapartida, indo em direção contrária à não esportivização dessas aulas representadas imagetivamente, notamos que, em somente 1 desses cinco desenhos do grupo, ou seja, em P5, aparece uma aula

esportivizada, com o conteúdo futebol. Além do mais, em P5, pudemos notar a presença de uma aluna, do gênero feminino, alijada da aula em que se trabalhava o futebol como conteúdo.

Tabela 07. Categorização das respostas à questão chave: Por intermédio dos discursos imagéticos, o que constitui, iconograficamente, a imagem?	
Categorias/subcategorias semânticas:	Respostas encontradas em:
Respeito à individualidade e ao perfil cultural	P4;
Linguagem corporal	P5;
Inclusão	P4;
Diversidade	P4;
Interação com o grupo	P3;
Descoberta de suas possibilidades	P3;
Interdisciplinaridade	P3;
Desenvolvimento de habilidades	P3;
Transferência do conhecimento para outras situações	P3;
Aprendizado para a vida	P3;
Aperfeiçoamento do aprendizado	P3;
Aquisição de mais saúde e Prevenção de doenças	P3;

Tabela 07: Respeito à individualidade e ao perfil cultural; Linguagem corporal; Inclusão; Aquisição de mais saúde e Prevenção de doenças; e outras;

Fonte: Elaborada pelo autor

→ Cotejamento Intragrupo:

Em apenas 1 desenho, dos cinco do grupo, percebemos, como discurso imagético, a presença do respeito à individualidade e ao perfil cultural dos alunos, observado em P4, que também apresentou alguns outros discursos relacionados à inclusão e à diversidade. P5, por sua vez, apresentou-nos noções relacionadas à linguagem corporal dos corpos nas aulas de EFe. E, em P3, pudemos notar a presença das seguintes ideias: interação com o grupo; descoberta de suas possibilidades; interdisciplinaridade; desenvolvimento de habilidades; transferência

do conhecimento para outras situações; aprendizado para a vida; aperfeiçoamento do aprendizado; aquisição de mais saúde; e prevenção de doenças.

Tabela 08. Categorização das respostas à questão chave: Por intermédio dos discursos imagéticos, o que constitui, iconograficamente, a imagem?	
Categorias/subcategorias semânticas:	Respostas encontradas em:
Diversificação de atividades-conteúdos	P1; P4;
Atividade(s) livre(s) Atividade(s) sistematizada(s)	P1;P2; P5;
Prazer	P1;P3;P4;P5
Sensação de Liberdade	P3;P4
Segurança nas aulas	P2;
Culto ao Corpo: Preocupação com a aparência	P3; P3;

Tabela 08: Diversificação de atividades-conteúdos; Atividade(s) livre(s) vs. Atividade(s) sistematizada(s); Prazer; Sensação de Liberdade; Segurança nas aulas; Culto ao Corpo;

Fonte: Elaborada pelo autor

→ Cotejamento Intragrupo:

Desses cinco professores, 2 deles – P1 e P4 – demonstraram, imagetivamente, uma diversificação de atividades-conteúdos das aulas de Educação Física escolar representadas, que evidenciou, por sua vez, mais de um conteúdo sendo trabalhado nessas aulas.

Além do mais, 2 desses cinco professores (P1 e P2) demonstraram, em seus desenhos, aulas de Educação Física escolar com atividade(s) livre(s), isto é, atividades que nos remeteram à ideia de não direção ou, até mesmo, de pouca intervenção, assim como uma certa liberdade para a escolha das atividades, em detrimento de 1 desses cinco componentes do grupo (P5), que representou atividade(s) sistematizada(s), ou seja, atividades que nos remontaram à manutenção de uma determinada ordem espaço-temporal, seguindo um determinado objetivo de aula.

Além disso, em 4 dos cinco desenhos, isto é, em P1, P3, P4 e P5, pudemos notar representações imagéticas dos corpos nas aulas de Educação Física escolar vinculadas à perspectiva do prazer, de modo a compor um quantitativo de 4 professores, ao todo, com discursos imagéticos ancorados nessa perspectiva.

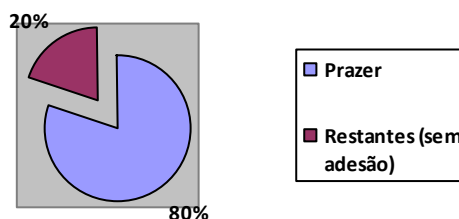


Gráfico 12: Análise sobre Prazer dos Corpos (segundo os professores)

A sensação de liberdade foi outro discurso imagético encontrado, tanto em P3 quanto em P4, isto é, em 2 dos cinco desenhos do grupo. Além do mais, em P2, pudemos perceber ideias relacionadas à segurança nas aulas de Educação Física escolar.

O culto ao corpo foi outro discurso imagético encontrado, especificamente, vinculado à preocupação com a aparência a ser apresentada em público, tal como observado em P3.

Em síntese, podemos dizer que tivemos, como discurso imagético de maior adesão/expressividade entre os professores, aquele relacionado ao prazer advindo das aulas de Educação Física escolar, isto é, ao prazer dos corpos nessas aulas.

2.3 Questões em Pauta

As imagens, ao serem analisadas e interpretadas, acabaram por suscitar algumas questões acerca de nosso objeto de estudo. Diante de um grande número

de alunos afrodescendentes na escola analisada⁵⁹, por que as imagens nos revelaram, em sua grande maioria, corpos com a tez de pele branca? Como podem ser as aulas sistematizadas (disciplinares) e, ao mesmo tempo, prazerosas? De que modo coexistem duas categorias semânticas relacionadas a gênero, isto é, *Disputa entre Gêneros (Futebol): Gênero Feminino Vence o Masculino* e *Convívio Respeitoso com Diferenças (Futebol): Diferenças Biotípicas (Somatotipo) e Diferenças de Gênero*, e o que têm a nos dizer? Por que houve fabulação por parte de A8, que representou corpos, nas aulas de Educação Física escolar, com figuras de animais?

Ademais, por que todas as representações dos corpos são generificadas (masculino e feminino)? Como a prática da Educação Física lida com essas representações: reforçando a sua condição de construção social heteronormativa ou a sua naturalização como atributo físico e biológico? E a predominância (centralidade) do gênero masculino: o que tem a nos dizer?

Além do mais, se tentarmos achar as relações existentes entre as categorias semânticas, não seria plausível afirmarmos 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 diferentes, com o gênero feminino vencendo o masculino num jogo de futebol, quadro esse agravado, ainda mais, pela não diversificação de atividades-conteúdos e pela supervalorização do elemento bola em detrimento de outros elementos pedagógicos?

E que, por intermédio da linguagem corporal, podemos, como professores, perceber esse alijamento, para, nele, intervir, buscando o respeito à individualidade e ao perfil cultural do aluno e, conseqüentemente, à diversidade, fomentando, assim, a inclusão, a interação com o grupo, a descoberta de suas possibilidades, o desenvolvimento de habilidades, dentre outros? Enfim, o que essas imagens têm a nos dizer?

Veremos, a seguir, que tais perguntas têm suas razões de ser, quando partirmos para a análise e a interpretação Refletida dos dados imagéticos,

⁵⁹

Pautando-nos em puro empirismo.

buscando, pois, a visão de mundo e o *habitus* dos grupos produtores das imagens, ou seja, o *modus operandi* de pensar e de agir desses grupos, tendo em vista que “Qualquer análise das representações sociais deve, por conseguinte, levar em conta seus dois componentes: o componente cognitivo e o componente social” (SANTOS, 2005, p.26), visto que “práticas e representações sociais são fenômenos interdependentes.” (ALÉSSIO, 2005, p.84). “Sabemos, ainda, que as representações sociais cumprem um papel nas práticas cotidianas, exigindo que o seu estudo articule o pensar e o fazer.” (ALMEIDA A., 2005b, p.156).

Dessa forma, os desenhos realizados são encarados não como meros desenhos reveladores de representações sociais, mas, sim, como fontes documentárias do pensar e do agir desses grupos, revelando-nos importantes aspectos acerca de nosso objeto de estudo. Almeida A. (2005a, p.114) já nos ressalta ser preciso que os modelos teóricos adotados pela psicologia social levem em consideração os comportamentos, a ação humana, haja vista que “nosso sujeito de pesquisa é um ser que pensa e age, em suas interações com os outros e com o mundo ao qual pertence. Enfim, ‘sujeitos de ação e de conhecimento deveriam se fundir’ já que são um único e mesmo sujeito.”, o que encontra eco em nosso estudo.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO REFLETIDA DOS DADOS IMAGÉTICOS

A identificação da “visão de mundo” que os indivíduos e os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição, é indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais (ABRIC, 1998, p.27)

Ralf Bohnsack (2007), baseando-se nos estudos já realizados por Panofsky, lança-nos – além daquelas relacionadas ao nível pré-iconográfico (meramente descritivo) e ao nível iconográfico (elementos subjetivos e intencionalidades) – algumas perspectivas relacionadas à interpretação iconológica das imagens⁶⁰.

Um aspecto importante dessa interpretação, ressaltado por Panofsky, conforme nos afirma Bohnsack (2007), consiste no fato de que a busca do sentido iconológico deve levar em conta o *habitus*⁶¹, isto é, o *sentido do ser*, dos produtores de imagens, ressaltando, porém, que existem os produtores de imagens que reproduzem – aqueles situados por detrás das câmeras e que participam do registo e da produção posterior dessas imagens (fotógrafos, artistas e outros) – e os que são reproduzidos – os sujeitos da imagem e que atuam diante da câmera (pessoas, criaturas e cenas sociais).

Bohnsack (2007) esclarece-nos, além disso, que essa complexa relação resultante das duas formas de produção de imagens pode ser resolvida, metodologicamente, com relativa facilidade, “quando ambos produtores pertencem a um mesmo espaço de experiências, a um mesmo meio social.” (p.293)⁶².

⁶⁰ “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).

⁶¹ 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).

⁶² “Por exemplo, quando alguém faz um retrato de sua própria família, quando o pintor retrata alguém de sua própria realidade [como em nosso caso] ou quando o pintor, as pessoas ou cenas retratadas pertencem a um mesmo período histórico [tal como em nosso caso novamente].” (BOHNSACK, 2007, p.293).

Assim, 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)⁶³.

Liebel (2011) esclarece-nos 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*”⁶⁴ (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.”⁶⁵.

3.1 Alunos

⁶³ “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).

⁶⁴ 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).

⁶⁵ “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).

Dedicaremos, nesta parte, à Interpretação Refletida das representações imagéticas dos alunos que compuseram a pesquisa, buscando, para isso, interpretar as semelhanças e as diferenças entre elas, de maneira que a tônica da seção será, pois, “a interpretação relativa à mentalidade do[s] autor[es]” ou, até mesmo, ao *habitus*, isto é, ao “*habitus* que presumivelmente seria característico do retratado” (LIEBEL, 2011, p.9), partindo, portanto, das categorias semânticas encontradas na etapa anterior, segundo seus níveis de expressividade em termos de discurso, conforme veremos a seguir.

●Consciência Corporal: Outro(s) Corpo(s) e Elemento(s) no Espaço

Tendo em vista todos esses aspectos teóricos relacionados à interpretação iconológica das imagens⁶⁶ e de acordo com os resultados obtidos na etapa anterior (Interpretação Formulada), podemos dizer, em suma, que *prevalece*⁶⁷, entre os alunos, uma consciência corporal, ou melhor, uma conscientização, uma interiorização do corpo, particularmente, em suas relações com outro(s) corpo(s) e com elemento(s) no espaço.

Nesse sentido, Brandl (2000) já nos adverte para o fato de que a conscientização de um corpo em movimento passa, pois, pelo corpo e é interiorização, que “representa, portanto, uma certa consciência de si em suas relações com o mundo.” (p.54). Ademais: “A consciência de si mesmo depende da experiência do mundo que a envolve” (p.57).

⁶⁶ Incluindo, aí, “**As Representações Sociais como Manifestações do Habitus**” (DOMINGOS SOBRINHO, 1998, p.120, grifo do autor).

⁶⁷ As expressões, tais como *prevalece*, em sua grande maioria, 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.”. Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 1 da p.91.

Tal consciência corporal nos remete, pois, a um outro termo, denominado *esquema corporal*. Brandl (2000, p.58), baseando-se em Le Boulch (1987), afirma-nos que “o esquema corporal pode ser considerado como uma intuição que temos de nosso corpo, na relação de suas diferentes partes entre si e sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos rodeiam.”.

Isso encontra eco nas ideias de Merleau-Ponty, que busca, segundo nos afirma Gonçalves (2008), a compreensão do homem de forma integral: o homem como um *ser-no-mundo*, “sendo, ao mesmo tempo, interioridade e exterioridade, sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura” (p.65). Assim:

Ao mesmo tempo em que nos abrimos ao mundo, nós o impregnamos com nossa interioridade. Assim, os seres que nos rodeiam abandonam o estatuto de pura objetividade e são partes do nosso eu, ao mesmo tempo em que nossa interioridade é plena de coisas do mundo (p.67)

Porém, quais são esses outro(s) corpo(s) representados imagetivamente, ou melhor, quais as suas características, evidenciadas nos desenhos, que possam nos revelar, por sua vez, “alguns dos *marcadores sociais da diferença* que historicamente estabeleceram uma relação de dominância em nossa sociedade.” (FERNANDES, 2010, p.109, grifo nosso)?

● **Corpos com a Tez de Pele Branca**

Ressaltamos, aqui, a importância dos estudos sobre etnicidade⁶⁸, a fim de clarificar importantes aspectos de nossos achados. A noção de etnicidade, de acordo com Lima e Castilho (2010), “é a chave explicativa que nos sinaliza para os complexos processos de identificação”⁶⁹ (p.232), estando “estritamente relacionada

⁶⁸ Entendida “como um conceito sociológico que permite definir um objeto científico.” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p.86).

⁶⁹ Tais processos de identificação, segundo os autores, envolvem “tanto aqueles pelos quais uma coletividade se diferencia de outras coletividades em seu entorno ou do Estado Nacional, a que está subsumida, quanto aqueles que, partindo de fora desses coletivos, também o considera diferenciado, via de regra, para isso recorrendo a atributos desqualificadores de sua condição, a estigmas, portanto. Tais coletividades compõem o que denominamos um grupo étnico, e os

às questões identitárias”, envolvendo “uma consciência da diferença própria a cada grupo étnico.” (p.233). Sendo assim, ela envolve, pois, “elementos marcadamente culturais” (LIMA; CASTILHO, 2010, p.233).⁷⁰

Bentley, retomando a teoria da prática elaborada por Bourdieu e especialmente a noção de hábito, propõe que vejamos, na identidade étnica, “o produto das disposições engendradas pela socialização e pela experiência comum.”, segundo nos aponta Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.91).

Em que pese a grande quantidade de alunos afrodescendentes da escola estudada, pudemos constatar representações imagéticas, *em sua grande maioria*⁷¹, de corpos brancos (cor da pele) nas aulas de Educação Física escolar, o que nos permite falar, por sua vez, numa “padronização racial da sociedade brasileira, [...] de uma sociedade que hierarquiza as diferenças, tomando a identidade branca como parâmetro e considerando as demais inferiores.” (PALMEIRA, 2012, p.137)⁷².

Lecionar, segundo nos informa Fernandes (2010, p.109), “implica estar imerso nos conflitos resultantes da tensão entre uma imagem hegemônica de criança e os distintos arranjos que os/as alunos/as revelam no cotidiano escolar.”. Tal imagem hegemônica de criança, conforme a autora, envolve alguns “marcadores sociais da diferença”, que, em sua maioria, “dão visibilidade a um modelo de criança branca europeia, masculina, de classe média, de orientação religiosa católica[...]” (p.109). “Essa imagem tende a produzir assimetrias de poder⁷³ entre elas, porque postula um

indivíduos que a eles pertencem como portadores de uma identidade etnicamente diferenciada.” (LIMA; CASTILHO, 2010, pp.232-233).

⁷⁰ “Nesse sentido, etnicidade designa o sentimento de ser portador de atributos distintivos face aos integrantes de outros grupos, atributos estes que são considerados os mais importantes pelos indivíduos que pertencem a um dado grupo. Oscilando, portanto, no largo espectro do estigma imputado por outros e da falta de consciência de sua singularidade, de um lado, ao orgulho e à consciência de sua diferença, de outro, a etnicidade, como marcador de diferença, é um fenômeno de ordem essencialmente cultural.” (Ibidem, p.233).

⁷¹ Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 2 da p.92.

⁷² Athias (2006) esclarece-nos que o Conde de Gobineau, “cuja doutrina serviu para justificar a superioridade da ‘raça branca’ e legitimar o imperialismo europeu no fim do século XIX.” (p.51), sendo, em seguida, importada pela América Latina, “foi um mestre na elaboração das doutrinas ‘racistas’ [...] ao justificar a superioridade da raça branca” (p.58). “De fato, a ideia de raça funcionou não só como uma tese científica acerca das características biológicas distintas, mas também como ideologia e fundamento para os mais diversos tipos de preconceito e formas de racismo. Características anatômicas e fisiológicas distintas foram alçadas a sinal de superioridade de uma raça sobre a outra e, em particular, da superioridade da raça branca sobre todas as outras.” (LIMA; CASTILHO, 2010, pp.239-240).

⁷³ Tragtenberg (1985) já nos adverte: “Professores, alunos, funcionários, diretores, orientadores. As relações entre todos estes personagens no espaço da escola reproduzem, em escala menor, a rede de relações de poder que existe na sociedade.”.

modelo de criança em detrimento de outras expressões de gênero, sexualidade, classe, etnia, religião que fervilham no contexto escolar.” (pp.109-110).

“Como dizia o pensador francês Michel Foucault, a escola é o espaço onde o *poder* disciplinar produz *saber*.”⁷⁴ (TRAGTENBERG, 1985, p.40, grifos do autor). E, assim, ela “se constitui num centro de discriminação, reforçando tendências que existam no ‘mundo de fora’.”⁷⁵ (p.41). “Mestres e alunos submetem-se a esse inconsciente coletivo transmitido por herança cultural” (p.42). Isso nos remete, portanto, a outro conceito: o de imaginário social, referindo-se, pois, às “construções mentais potencializadoras das chamadas práticas” (MAFFESOLI, 2001, p. 77).

Fernandes (2010) esclarece-nos que os quatro marcadores sociais da diferença supracitados, centrados, vale frisar, num “modelo de criança branca europeia, masculina, de classe média, de orientação religiosa católica⁷⁶[...]” (p.109), estão bastante presentes no contexto escolar. “No entanto, dependendo da escola, existem outros que se fazem relevantes na observação das diferenças entre elas, tais como sexualidade, habilidades corporais (noção de hábil e inábil), entre outros.” (pp.109-110), de modo que “As relações de poder estabelecidas entre os marcadores dependem das configurações locais, ou seja, é sempre observada no contexto sociocultural em que a escola está inserida.” (p.110).

Ressaltamos, porém, que a escola não só pode como deve agir no sentido de buscar imagens contra hegemônicas a esse modelo de criança, que possam promover o respeito às diversas características presentes em seu contexto, envolvendo não somente as questões de cor da pele, mas também de gênero, dentre outras, buscando, assim, novas significações ancoradas na afeição entre todos, na direção de um novo projeto de sociedade. Dialogando com Lima e Castilho (2010, p.244), temos:

⁷⁴ Foucault expressa, através da expressão “poder saber”, sua compreensão de poder e de saber e da relação entre ambos (GORE, 1994).

⁷⁵ Fernandes (2010, p.110) relata que “Certa vez, durante uma aula, uma menina da 2ª série [na época] recusou-se a segurar nas mãos de outra, visivelmente porque a segunda era negra, expressando repulsa, nojo de segurar em suas mãos, dizendo ‘ai não, credo’ e afastando-se dela.”. E que “Outra vez, durante um filme, um menino de 4ª série [na época], com a sala toda em silêncio, sentado no extremo oposto a uma menina, passava a mão em seu braço de pele clara e, em seguida, fazia um gesto com as mãos em seu nariz, com seus lábios dizendo baixinho ‘fedida’, olhando para ela, visivelmente se referindo à pele negra da menina.”. E conclui a autora dizendo que: “Esses dois acontecimentos que provocam nossa sensibilidade evidenciam as discriminações que algumas crianças sofrem no contexto escolar”.

⁷⁶ Melhor dizendo: “de orientação religiosa cristã”.

O papel da escola é fundamental na mitigação dos preconceitos e na construção das bases de uma nova consciência cidadã, pautada não mais na homogeneidade, mas na diversidade real de modos de vida abarcados pelo País Brasil, enquanto ente de direito internacional.

Nesse sentido, ressaltamos que a etnicidade consiste numa “construção histórica situacional, fruto de um processo de adscrição altamente dinâmico e mutável, baseado na interação entre grupos que procuram manter fronteiras entre si, a partir de elementos culturais contextualmente selecionados.” (LIMA; CASTILHO, 2010, p.238).

● Centralidade de Gênero: Gênero Masculino

Nossos achados acabaram por nos revelar representações generificadas dos corpos, seguindo uma lógica binária⁷⁷, 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 chama a atenção para as “imagens binárias que tendemos a formar em nossas mentes”, muitas delas, inclusive, tendo “origens em nossas próprias experiências pessoais”.

Fernandes (2010, p.104) informa-nos que “Há, em nossa sociedade, uma maneira de olhar para os corpos e sempre ver neles dois sexos incomensuráveis, os quais apontam para o gênero feminino ou masculino.”. A autora, inclusive, relata acontecimentos cotidianos nas aulas de Educação Física escolar, destacando

⁷⁷

A característica fundamental do homem, dentro de uma abordagem significacional, conforme nos aponta José Carlos Rodrigues (1995), é a de ser, propriamente, um inventor de mundos, isto é, um criador de mundos como “realidades concebidas”, ou seja, um idealizador, que atribui sentidos às “realidades vividas”. Conforme o autor, esse mundo pensado, concebido, tendo o homem como um idealizador, que atribui sentidos às “realidades vividas”, tem características aproximadas às de um mapa, orientando ou desorientando os passos dos homens, agindo, assim como um mapa, como uma espécie de grade espalhada sobre o mundo, estabelecendo, nele, diferentes domínios, lotes, territórios. Dessa forma, as linhas das grades que mapeiam as várias dimensões da vida e da sociedade se estabelecem sobre o mundo, tornando-o significativo, por meio de uma espécie de *lógica binária*, a partir da qual o sentido de um domínio pode ser definido apenas por intermédio da relação àquilo que não pertence a esse território, a esse domínio, de modo que a lógica da significação apoia-se, dessa maneira, no princípio binário de unidade e complementariedade dos opostos (RODRIGUES J., 1995), incluindo, aí, as questões relacionadas ao gênero.

algumas atividades em que os meninos permaneciam de um lado e as meninas, de outro, de maneira tal que as crianças (alunos) “pareciam incorporar, no sentido de tornar parte de seus corpos, as fronteiras que o ‘aparato de gênero’⁷⁸ visa produzir em nossa sociedade.” (p.104), além do mais, “aparentemente representavam concordâncias com as normas binárias do aparato de gênero.” (p.106).

Nas escolas, segundo nos aponta Fernandes (2010, p.109), é comum observarmos “filas de entrada e saída separadas entre meninos e meninas; [...] [além de ouvirmos] que meninos e meninas ‘têm’ habilidades diferentes”, o que acaba “repercutindo em expectativas ‘generificadas’ de alguns docentes na seleção dos conteúdos, nas maneiras de falar, de incentivar as crianças na realização das aulas, de aceitar ou condenar determinadas atitudes e comportamentos.”.

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.”.

Por mais óbvia que possa soar a afirmação de que os sentidos de gênero são contextuais e, portanto, dependem da situação vivida pelas crianças, é comum e ocorre bastante na escola uma naturalização do sentido fronteiro de gênero, fixando como natural às crianças a separação entre meninas e meninos (FERNANDES, 2010, p.108)

A centralidade de gênero observada, especificamente, do gênero masculino (*de forma expressiva*⁷⁹), 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

⁷⁸ Conforme Fernandes (2010, p.104): “A expressão ‘aparato de gênero’ diz respeito a um conjunto de saberes e de algumas normas sociais que se direcionam às pessoas – e são por elas reiteradas, repudiadas ou transformadas –, a fim de construir diferentes maneiras de comportar-se, de agir, falar, vestir-se, de brincar, de amar. Essas normas e esses saberes têm como base uma leitura naturalizante dos corpos/sexos, situando como determinantes na definição do gênero feminino ou masculino a composição corpórea binária, investindo em uma constante diferenciação naturalizada entre meninos e meninas.”.

⁷⁹ Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 3 da p.92.

apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina” (p. 13)⁸⁰.

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 apreender 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).

Sendo assim, por intermédio dos discursos imagéticos encontrados em nossa pesquisa, em que direção tem caminhado, ou melhor, quais são as “pistas [fornecidas] para os/as docentes interpretarem os acontecimentos que aludem a distintos arranjos de gênero em suas próprias escolas” (FERNANDES, 2010, p.103)?

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

Como discurso imagético, porém *com pouca*, digamos, *adesão*⁸¹, encontramos a disputa entre gêneros diferentes, com o gênero feminino vencendo o masculino num jogo de futebol⁸², tal como pudemos perceber em A5⁸³, evidenciando o quanto os “alunos [...] lidam com um conjunto de ações, significados, valores, hábitos e tradições escolares e extraescolares [...] que os permite realizar modos de

⁸⁰ Indo ao encontro dessas afirmações, encontramos, em Domingos Sobrinho (1998, p.118), em seu estudo no qual defende a pertinência e a contribuição do conceito de *habitus*, desenvolvido por Bourdieu, para o estudo das representações sociais, a seguinte afirmação: “as condições sociais de existência são interiorizadas sob a forma de princípios inconscientes de ação e reflexão, esquemas de percepção de entendimento, portanto, sob a forma de estruturas da subjetividade.”

⁸¹ 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, p.34) de que as representações são “marcadas por fortes diferenças individuais.”, apesar de, ao mesmo tempo, serem consensuais.

⁸² 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.”

⁸³ Vide imagem 05 na p.79.

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 mundo⁸⁴ (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 atento 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 nos queremos 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

⁸⁴ 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).

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 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 Cooperativos⁸⁵ 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)⁸⁶.

● **Convívio Respeitoso com Diferenças (Futebol): Diferenças Biotípicas (Somatotipo) e Diferenças de Gênero**

Também foi encontrado, porém *não com grande expressividade*, discurso imagético relacionado ao convívio respeitoso com diferenças, tanto físicas quanto de gênero (A4⁸⁷), o que nos sugere a existência de um direcionamento, nesse sentido, das aulas de Educação Física escolar, evidenciando, desse modo, novos arranjos de significados culturalmente criados e compartilhados, pautados, pois, no respeito a essas diferenças. Os PCNsEF postulam, inclusive, como conteúdo atitudinal, o “Respeito a si e ao outro (próprios limites corporais, desempenho, interesse, biotipo, gênero, classe social, habilidade, erro etc.).” (BRASIL, 1998, p. 74).

“Para uma menina, assumir determinados comportamentos historicamente vistos como masculinos, como ser mais agressiva ou jogar futebol, pressupõe ir contra uma tradição”, segundo nos aponta Dalio (2006, p.77), o que “Implica ser

⁸⁵ 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).

⁸⁶ Laraia (2001, p.98) ressalta, inclusive, “o caráter dinâmico da cultura”.

⁸⁷ Vide imagem 04 na p.78.

chamada de 'machona' pelos meninos ou ser repreendida pelos pais.". Destarte, tendo em vista que tal convívio respeitoso com diferenças (biotípicas e de gênero) tenha se dado em um jogo de futebol (de A4), podemos inferir que a Educação Física escolar tem auxiliado no sentido de "redefinir a leitura tradicional sobre o futebol, [...] que passaria de uma prática vista como habitualmente masculina para uma prática acessível a todos.", dentro de um contexto de "constante revisão dos significados atribuídos às práticas corporais." (VELOZO, 2010, p.34).

Os PCNsef (BRASIL, 1997) já nos advertem para o fato de que devemos ter um cuidado especial no que diz respeito às diferenças entre as competências de meninos e meninas, visto que "Muitas dessas diferenças são determinadas social e culturalmente e decorrem, para além das vivências anteriores de cada aluno, de preconceitos e comportamentos estereotipados." (p.59). As habilidades com a bola, socialmente, são mais proporcionadas aos meninos, que se desenvolvem, portanto, mais do que meninas, de maneira que brincar com bola se transforma em "brincadeira de menino"; em contrapartida, existem habilidades que as meninas acabam por aperfeiçoar devido a uma maior experiência (BRASIL, 1997).

Logo, conclui o documento dizendo que, porém, "o fundamental é que existe um estilo diferenciado entre meninos e meninas, como também existe entre diferentes pessoas de praticar uma mesma atividade lúdica ou expressiva." (BRASIL, 1997, pp.59-60), que corresponde a "modos diferentes de ser e atuar que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos." (p.60), o que vai ao encontro de nossos achados⁸⁸.

● Alunas (Gênero Feminino) Também Praticam Futebol

⁸⁸ Em Brasil (1997, p.49), podemos visualizar, até mesmo, como critério de avaliação para o primeiro ciclo: "Interagir com seus colegas sem estigmatizar ou discriminar por razões físicas, sociais, culturais ou de gênero", de modo a "avaliar se o aluno reconhece e respeita as diferenças individuais e se participa de atividades com seus colegas, auxiliando aqueles que têm mais dificuldade e aceitando ajuda dos que têm mais competência."

Um outro discurso imagético *de baixa expressividade*, mas encontrado tanto em A4 quanto em A5⁸⁹, foi o de que alunas (gênero feminino) também praticam futebol nas aulas de Educação Física escolar, que abarca todos os outros dois discursos vistos anteriormente, expressos nas duas categorias semânticas explicitadas, evidenciando, tal como dissemos, que a EFe tem atuado no sentido de ir contra a toda uma tradição e de redefinir, portanto, a leitura tradicional do futebol, visto como prática habitualmente masculina, para uma prática a que também as garotas tenham acesso (DAOLIO, 2006). E, dessa maneira, estará o componente curricular dentro de um contexto de revisão dos significados tradicionalmente atribuídos às práticas corporais (VELOZO, 2010).

Daolio (2010) informa-nos, inclusive, que qualquer abordagem de Educação Física escolar tem por “objetivo único: o ser humano como fruto e *agente* de cultura.” (p.17, grifo nosso), haja vista que “a cultura é criada, recriada e transformadas pelas pessoas nela inseridas” (DAOLIO, 2006, p.33), de modo que podemos, pois, vislumbrar uma prática de EFe que leve à transformação da realidade, tal como nos aponta o autor, “Porque o homem, mais do que fruto, é agente da cultura.”.

Alerta-nos Daolio (2006) para o fato de que os profissionais de Educação Física, “por trabalharem com o ser humano por meio de seu corpo, estão trabalhando com a cultura impressa nesse corpo e expressa por ele. Portanto, mexer no corpo é mexer na sociedade da qual esse corpo faz parte.” (p.52). Isso reforça a direção valorativa e prática na qual caminham as aulas de EFe, direção essa expressa no discurso imagético *alunas (gênero feminino) também praticam futebol*.

Logo, “se as diferenças de gênero se constituem de modo que criem relações desiguais de poder entre as crianças na escola, esse local também pode ser um lugar de questionamento dessas relações que perpassam nossos cotidianos.” (FERNANDES, 2010, p.119).

E em relação à consciência corporal vista anteriormente: o(s) corpo(s), representados imgeticamente, relacionam-se com que elemento(s) no espaço? De que modo tem ocorrido essa relação com tais elementos nas aulas de Educação Física escolar?

⁸⁹

Vide imagens 04, na p.78, e 05, na p.79, respectivamente.

● Uso de Materiais Convencionais: Elemento *Bola*

O uso de materiais convencionais⁹⁰, particularmente, o elemento *bola*, também se fez presente, *de forma expressiva*⁹¹, nas representações imagéticas dos alunos, o que vai ao encontro da afirmação de Betti (BETTI, I., 1999), que, ao abordar a questão do espaço para a prática da Educação Física escolar, esclarece-nos que tanto os espaços naturais como materiais não convencionais são esquecidos. Assim, “Poucos são os professores que procuram utilizar outros materiais, diferentes dos convencionais nas aulas.” (p.29). A autora aponta, através de exemplos envolvendo o atletismo, para a possibilidade de “utilização de barreiras confeccionadas com latas, cimento e cabos de vassoura, colchões com pneus, e pesos feitos de areia e tecido. Cabos de vassoura cortados em pequenos pedaços se transformam em excelentes bastões para revezamento.” (p.29).

Os PCNsEF (BRASIL, 1998, p.84) também contribuem, nesse sentido, ao nos chamarem atenção, em relação à ampliação de repertório das práticas da cultura corporal de movimento, para “o trabalho com equipamentos e brinquedos cultivados fora da escola, que permitem um enriquecimento da aprendizagem de conteúdos”, tais como: “Bicicletas, patins, skates, playgrounds, tacos, pipas”, que “promovem possibilidades de experiências corporais ricas e peculiares, bastante diversas das tradicionalmente vivenciadas nas aulas.”.

Com uma proposta de ensino, para a Educação Física escolar, que abrange crianças na faixa etária até os 10-11 anos (BRASIL, 1998), Freire (1989) chama-nos atenção para o fato de que o lixo, composto por resíduos de nossa cultura e cada vez mais volumoso na sociedade do descartável, pode ser adaptado, aproveitando, inclusive, a habilidade da própria criança para fazer isso. Assim, o autor elenca uma série desses materiais, tais como: pneus, caixas de papelão, latas, copos plásticos, bastões de madeira, bolas de meia, garrafas de plástico, sacos de estopa, tampinhas de garrafa, além de “jornais velhos, toquinhos de madeira, aros de borracha e plástico, saquinhos de areia, etc.” (p.65).

⁹⁰ *Convencional* é usado, em nosso estudo, no sentido de que corresponde a padrões já estabelecidos, além de referente a, resultante de ou conforme convenção, tal como proposto pelo Dicionário Aulete Digital, em: <<http://www.aulete.com.br/convencional>>.

⁹¹ Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 4 da p.95.

Ademais, podemos perceber, conforme os discursos imagéticos encontrados concernentes ao uso de materiais convencionais, que a Educação Física escolar parece ainda caminhar na direção de um ensino cuja inadequação das dimensões dos equipamentos desportivos, sobretudo aos alunos pré-púberes, constitui-se numa realidade das escolas públicas (FARIA JUNIOR; FARIA, 1999). “Assim, não devemos esquecer que as referências do desporto oficial, para o estabelecimento das regras e das dimensões dos equipamentos desportivos, se encontram em populações anormais, ou seja, nos atletas.” (p.358).

Em A8⁹², sobretudo, podemos visualizar o material *cesta – aro e rede – e tabela* numa altura inadequada, ou melhor, acima de um limite tolerável para o tamanho do aluno, que simula lançar a bola nessa cesta, estando bem abaixo dela. Faria Junior e Faria (1999) destacam alguns equipamentos oficiais, tais como as tabelas de basquetebol com a altura do aro, as redes de voleibol com a sua altura para ambos os sexos, as balizas para a prática do futsal com as suas dimensões, as bolas oficiais e todos os outros equipamentos, que, segundo eles, “não atenderiam adequadamente à grande parcela de alunos, principalmente aqueles que se encontram na fase pré-puberal.” (p.358).

A inadequabilidade dos equipamentos desportivos com dimensões oficiais em relação a crianças pré-púberes se apresenta dividida em dois aspectos: primeiro, pelo ponto de vista fisiológico, pois tais materiais se encontram mais relacionados com a formação e desenvolvimento da instituição desportiva do que com as necessidades dos alunos. Segundo, por impor a essas crianças graus de dificuldades que são incongruentes com um adequado processo de ensino (FARIA JUNIOR; FARIA, 1999, p.358).

Sendo assim, na ânsia por modificações nas formas de se ministrarem as aulas de Educação Física escolar, Faria Junior e Faria (1999) veem, “nos resultados cineantropométricos valiosos instrumentos teóricos que possibilitam desvelar algumas das contradições impostas à prática da educação física na escola pública.” (p.357), de modo que, observando esses resultados, através de “medidas de diâmetros ósseos, dobras cutâneas, perímetro do braço, diâmetros do tronco e alturas de pontos anatômicos, procuramos avançar as reflexões da aplicabilidade dessas medidas no ensino da educação física.” (pp.358-359)⁹³.

⁹² Vide imagem 08 na p.83.

⁹³ Faria Junior e Faria (1999, p.359) observam que a aplicabilidade dos resultados cineantropométricos é dependente dos conteúdos a serem ensinados e que tais “resultados podem

Acreditamos que a utilização desses resultados cineantropométricos nos programas de educação física para o ensino fundamental podem proporcionar às crianças o mesmo grau de dificuldade dos jogos dos adultos, através de uma adequação das dimensões das quadras e equipamentos desportivos⁹⁴ (FARIA JUNIOR; FARIA, 1999, p.359).

Faria Junior e Faria (1999) esclarecem que tais adequações “concorreriam para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem em educação física, uma vez que diminuiriam as dificuldades geradas por possíveis inadequações dos recursos didáticos às condições morfológicas e funcionais dos alunos.” (p.359), e, dessa maneira, promoveriam “uma maior possibilidade de engajamento dos alunos aos programas de educação física.” (p.362).

Os PCNsEF (BRASIL,1998) destacam, inclusive, como conteúdo atitudinal, a “Disposição em adaptar regras, materiais e espaço visando à inclusão do outro (jogos, ginásticas, esportes etc.).” (p.75). Além do mais, em conformidade com o documento, devemos considerar, como conteúdo procedimental, o “Desenvolvimento da capacidade de adaptar espaços e materiais para realizar esportes simultâneos, envolvendo diferentes objetivos de aprendizagem.” (BRASIL,

ser divididos em dois grupos: aqueles que têm implicações diretas nas aulas”, “principalmente os relacionados com as dimensões corporais dos alunos, como altura total, envergadura, tamanho dos pés e das mãos, estatura e peso.” e “aqueles que apresentam implicações diretas no planejamento de ensino.” e que, portanto, “obedecem às exigências protocolares de análise.”, sendo “obtidos a partir do controle de variáveis que se relacionam com análise das condições fisiológicas dos alunos, tais como: relação peso-estatura, análise da composição corporal (percentual de gordura, massa corporal magra, peso ósseo, gordura total, peso visceral, peso muscular), índice de massa corporal, somatotipologia, estado nutricional e aspectos qualitativos dos processos de crescimento e maturação.”. Sendo assim, os autores exemplificam, por meio de figuras, a aplicação desses resultados, através da adequação que fizeram “de alguns materiais e equipamentos à realidade das crianças pré-púberes, matriculadas em uma escola da rede pública da zona rural do Rio de Janeiro.”, envolvendo, pois, o cálculo das novas dimensões da quadra poliesportiva para essas crianças, “respeitando-se a mesma relação de proporcionalidade entre os alunos na faixa etária de 19 anos (todos pós púberes) e as dimensões oficiais dos equipamentos desportivos”, “procurando-se garantir a mesma proporcionalidade entre os alunos pós-púberes e os alunos pré-púberes”, com a ressalva de que foram utilizadas “a altura total e a envergadura como as variáveis cineantropométricas para a realização dos cálculos.” (FARIA JUNIOR; FARIA, 1999, p.359).

⁹⁴ Os autores (FARIA JUNIOR; FARIA, 1999) apontam, como principal benefício didático-pedagógico da utilização desses resultados, que tem implicações diretas nas aulas de Educação Física, o *controle do grau de dificuldade*, advindo dos equipamentos desportivos (altura das tabelas de basquetebol e da rede de voleibol, dimensões das traves de futsal e de futebol de campo, das bolas, das quadras, das pranchas de flutuação, etc.) e dos recursos para a manifestação do movimento humano (cordas, aros, caixas, etc.) adaptados/adequados aos diferentes estágios do processo de desenvolvimento, o que acaba por promover “uma maior possibilidade de engajamento dos alunos aos programas de educação física.” (p.362).

1998, p.77)⁹⁵, o que merece uma atenção especial por parte dos professores do componente curricular, a fim de que objetivos inclusivos sejam alcançados, visando à participação de todos.

Porém, essa parece ser uma realidade bem distante das aulas de Educação Física escolar, tal como pudemos constatar pelas representações imagéticas desses alunos, que, além de evidenciarem uma inadequação das dimensões dos equipamentos desportivos para o grupo a que atende, demonstraram que essas aulas ainda privilegiam determinados conteúdos da chamada “cultura corporal de movimento” (BRASIL, 1998, p.15) em detrimento de outros, destacando-se, nesse cenário, os esportivos, conforme veremos a seguir.

● Esportivização da Aula: Futebol

Também como discursos imagéticos *com grande adesão*⁹⁶ 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 (BETTI, I., 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 partícipe 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

⁹⁵ O documento destaca, ainda, que consideremos, como conteúdo procedimental, o “Desenvolvimento da capacidade de adaptar espaços e materiais na criação de jogos.” (BRASIL, 1998, p.77).

⁹⁶ Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 5 da p.97.

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 capitalista⁹⁷, seria uma forma de 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”.

⁹⁷ Kunz (2000), por exemplo, ressalta “o estreito vínculo que o esporte mantém, nas sociedades atuais, com o sistema econômico – esporte enquanto mercadoria supervalorizada nos sistemas, especialmente capitalistas.” (p.60). Nesse sentido, o autor esclarece que a aula de Educação Física, através da difusão dos padrões esportivos do modelo “esporte-espetáculo”, “passa a ser mais um mero agente de propaganda e incentivo ao consumo, não só do esporte, mas de tudo com que ele se relaciona.” (p.64). Já segundo Guaita e Silva (2008, p.101): “Competição, concorrência e rendimento. Esses são elementos fundamentais da sociedade capitalista, ritualizados por uma manifestação cultural chamada esporte.”.

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 escolar⁹⁸, 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.

Correia (2006a), baseando-se em Correia (2004), realça a importância de revermos⁹⁹ 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.

• **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

⁹⁸ 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.

⁹⁹ 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.”

Educação Física.” (p. 150), apesar do avanço e do esforço teórico para superar os modelos competitivista e tecnicista dominantes¹⁰⁰. Desse modo, uma “lógica competitiva que suscita o individualismo” (FARIA JUNIOR; FARIA, 1999, p.362) parece permear essas aulas¹⁰¹, tal como pudemos constatar nos discursos imagéticos de A5 e de A9¹⁰².

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)¹⁰³. 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 pudemos 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)¹⁰⁴ nesses espaços, tal como observado em A5 e em A9.

¹⁰⁰ 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”.

¹⁰¹ Nesse sentido, alertam-nos Soares et. al. (1992) para fato de que precisamos resgatar, na escola, os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual.

¹⁰² Vide imagem 05 e imagem 09 da p.79 e da p.85 respectivamente.

¹⁰³ De acordo com Correia (2006a), a proposta dos jogos cooperativos vem se revelando como a mais nova e mais adequada tendência ou concepção da Educação Física Escolar na busca por projetos educacionais não competitivos. Reinaldo Soler (2006) define a abordagem cooperativa como aquela que “Valoriza o jogar com o outro em detrimento do jogar contra o outro e, por meio de atividades cooperativas, potencializa a auto-estima e a relação social” (p.34) e que, além disso, “Ganha força com a proposta da inclusão das diferenças, pois permite a participação de todos, independente das habilidades que possuem.” (p.34). Amaral (2004, p.24) afirma, inclusive, que: “Incentivar os jogos cooperativos significa oferecer às pessoas opções de participação”.

¹⁰⁴ Maturana (2002) refuta a ideia da competição sadia e afirma que: “A competição sadia não existe. A competição é um fenômeno cultural e humano, e não constitutivo do biológico. Como fenômeno humano, a competição se constitui na negação do outro. Observem as emoções envolvidas nas competições esportivas. Nelas não existe a convivência sadia, porque a vitória de um surge da derrota do outro. O mais grave é que, sob o discurso que valoriza a competição como um bem social, não se vê a emoção que constitui a práxis do competir, que é a que constitui as ações que negam o outro.” (p.13). Nesse sentido, conforme nos adverte Correia (2006a), não devemos nos esquecer de que, quando aceitamos o discurso da competição como um valor importante, esquecemos que estamos, dessa forma, fomentando “uma cultura e uma ideologia direcionadas para a negação do outro nos espaços de convivência, diminuindo a sensibilidade às diferenças sociais,

De Paula, Pereira e Triani (2017, p.57, tradução nossa) 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 D., 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.”.

Uma prática de educação física que determine quais manifestações corporais as pessoas devem realizar não estará considerando que grupos específicos constroem suas próprias práticas ou, pelo menos, realizam as mesmas atividades com significados diferentes (DAOLIO, 2006, p.92).

Ademais, que outros aspectos, relacionados à visão esportivizante da Educação Física, foram encontrados nos discursos imagéticos, que possam evidenciar, por sua vez, importantes aspectos presentes nas aulas de Educação Física escolar envolvendo os corpos?

● Torcidas de times

Encontramos, como discursos imagéticos *de pouca expressividade*, algumas torcidas de times, conforme pudemos verificar em A8 e em A9¹⁰⁵, que representaram as torcidas do Flamengo (A8 e A9) e do Vasco (A9), o que parece evidenciar, por sua vez, que a paixão pelo time esportivo invade as aulas de Educação Física escolar. Isso exige, portanto, uma certa postura e atenção por parte dos professores desse componente curricular, a fim de se evitem atitudes agressivas por parte dos alunos. Dialogando com Daolio (2006, p.108), temos: “A rivalidade entre torcidas é uma constante, sendo que, em momentos extremos, ela transforma-se em verdadeiras batalhas campais, resultando, até mesmo, em ferimentos graves e mortes.”.

O time parece ser uma das poucas vivências de pertencimento que ainda restam ao cidadão brasileiro, principalmente o de baixa renda e morador de grandes metrópoles. Esta sensação do “fazer parte de”, que, em outro momento histórico ou talvez ainda hoje nas cidades menores, é vivenciado, numa cidade grande pode ser determinante para uma atitude violenta, no caso de não existir (DAOLIO, 2006, p.119).

O autor nos esclarece ainda que, “Para nós, torcedores, o time perder de goleada é uma vivência de humilhação; [...] quando nosso goleiro ‘come um frango’ sentimos vergonha; [...] ganhar de virada tem sabor de vingança; sentimos ódio de um juiz, quando atribuímos a ele a derrota de nosso time.” (DAOLIO, 2006, p.117). Toda essa conjuntura, vale frisar, deve ser considerada pelos professores de Educação Física escolar, exigindo-lhes atenção e, algumas vezes, certas posturas, a fim de se evitem atitudes agressivas por parte dos alunos entre si e deles para com o professor.

Porém, segundo Daolio (2006, p.118), o futebol “possui um conjunto de regras que institui a igualdade entre as duas equipes e pune quem pretender, por exemplo, levar vantagem em um lance fazendo falta sobre o adversário.”. Isso lança luz sobre a importância das regras no contexto escolar, ou melhor, nas aulas de Educação Física escolar, a fim de coibir atitudes de violência nesses espaços. Em Brasil (1997), podemos identificar, já para o primeiro ciclo, o “compromisso com as regras” (p.47), envolvendo critérios de avaliação, para esse ciclo, tal como “Participar das atividades respeitando as regras e a organização” (p.49).

¹⁰⁵

Vide imagem 08 e imagem 09 da p.83 e da p.85 respectivamente.

Em Brasil (1998), postula-se que o aluno deva aprender, “para além das técnicas de execução (conteúdos procedimentais), a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los (conteúdos atitudinais e conceituais).” (p.30), podendo-se valorizar, inclusive, “a possibilidade de construção coletiva e *a priori* das regras e os acordos firmados entre os participantes.” (p.35).

Que outros aspectos, além deste, foram encontrados nos discursos imagéticos, mas que possam nos revelar, agora, importantes aspectos didático-pedagógicos presentes nas aulas de Educação Física escolar envolvendo os corpos nesses espaços? A seguir, explicitaremos duas respostas encontradas nessa direção, conforme veremos nos dois próximos tópicos.

● Não Diversificação de Atividades-Conteúdos

Um outro discurso imagético, digamos, *com grande adesão*¹⁰⁶, encontrado entre os alunos foi relacionado à não diversificação de atividades-conteúdos nas aulas de Educação Física escolar representadas, o que nos sugere um não atendimento ao Princípio da Diversidade, advogado pelos PCNsEF (BRASIL, 1998), que visa “a ampliar as relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem” (p.19), ou melhor, “à possibilidade concreta de vivenciar o maior número possível de práticas e modalidades da cultura corporal de movimento” (p.83), de modo que:

A Educação Física escolar não pode reproduzir a miséria da falta de opções e perspectivas culturais, nem ser cúmplice de um processo de empobrecimento e descaracterização cultural. Ou seja, o mesmo espaço-tempo que viabiliza o futebol e a “queimada” deve viabilizar o vôlei, o tênis com raquetes de madeira, os jogos pré-desportivos, a dança, a ginástica, as atividades aeróbicas, o relaxamento, o atletismo, entre inúmeros outros exemplos (pp.83-84).

Oliveira (2010, p.88-89), baseando-se no conceito de *técnica corporal*¹⁰⁷ cunhado por Marcel Mauss, chega, até mesmo, a nos afirmar que, “historicamente, a

¹⁰⁶

Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 6 da p.100.

¹⁰⁷

O autor Marcel Mauss, segundo nos afirma Oliveira (2010, p.88), “conceitua técnica corporal como a maneira como os seres humanos se servem de seus corpos.”, existindo, assim, “diferentes

prática da EF na escola [...] [tem] se preocupado em legitimar/eleger algumas técnicas corporais em detrimento de outras, como, por exemplo, as técnicas do esporte profissional.”, o que vai, também, ao encontro dos achados de nosso estudo anteriormente discutidos.

O gesto técnico de alta performance, baseado no esporte profissional, acaba tendo presença maciça nessas aulas, acabando por excluir uma grande parcela dos alunos, por eles não apresentarem “pré-condições” para tal, de maneira tal que outras técnicas corporais acabam não sendo usadas em benefício de toda essa gama de alunos. “Qual professor já não presenciou alguns alunos sendo motivo de piada dos colegas por terem ‘destoado’, em algum momento da aula de EF, do gesto técnico de alta performance?” (OLIVEIRA, 2010, p.89).

No mínimo, os fatos mostram-nos a incapacidade, ou melhor, a dificuldade existente no universo simbólico das aulas de EF de se admitir/aceitar a existência de outras técnicas corporais que podem ser utilizadas pelos sujeitos ou, na direção de Mauss, outras formas de os seres humanos servirem-se de seus corpos em distintas experiências (OLIVEIRA, 2010, p.89).

Nesse sentido, ressaltamos ser função do professor promover oportunidades para que os alunos tenham uma variedade de atividades nas quais diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam tanto respeitadas quanto valorizadas (BRASIL, 1997). Todavia, essa ainda parece ser uma realidade distante das aulas de Educação Física escolar, tal como pudemos constatar pelas representações imagéticas desses alunos.

● Atividade(s) Sistematizada(s)

tipos de se servir do corpo, do movimento, para realizar alguma atividade corporal.”. Em seu trabalho intitulado *As técnicas corporais*, de acordo com Daolio (2011), “Mauss coloca o corpo humano, os movimentos corporais, cada pequeno gesto como tradutores de elementos de uma dada sociedade ou cultura. Equipara assim o corpo humano a outros temas da Antropologia, como a religião, as trocas econômicas, os sistemas jurídicos, os rituais de passagem, que sempre mereceram maiores estudos dos etnógrafos.” (p.42), de modo que, dentro dessa perspectiva, podemos dizer que “existem corpos que se expressam diferentemente, de acordo com a história de cada povo em cada região, de acordo com a utilização que cada povo foi fazendo dos seus corpos ao longo da história.” (p.43).

A sistematização dessas aulas, com um trabalho envolvendo atividade(s) sistematizada(s), de modo a manter os corpos disciplinados numa determinada ordem espaço-temporal, adequando-os à mesma, foi outro discurso imagético *bem expressivo*¹⁰⁸ nas representações imagéticas coletadas, evidenciando, assim, “os sentidos disciplinares da escola” (FERNANDES, 2010, p.108), diante de uma conjuntura marcada pela “racionalização da vida” (RIBEIRO, 2007, p. 11), lançando, dessa forma, perspectivas sobre o modo como vivemos os corpos nesses espaços. Nogueira (2012, p.5) afirma-nos: “Parece emergir com cada vez mais força um determinado jeito correto de ter/ser um corpo: virtuoso, contemplável[...]” e cita Sant’Anna (2005, p.127), que diz que “[...] cada corpo é historicamente construído conforme os sonhos e receios de sua época e cultura”.

Segundo Nogueira (2012, p.7, grifo da autora), “o corpo [...] é marcado pelo espaço, pela reprodução social do espaço.”, espaço que, “ainda que nunca esteja acabado, adquire diferentes sentidos de acordo com os modos de *corporar* que se lançam sobre ele.”. Sendo essas aulas, em voga, marcadas por atividade(s) sistematizada(s), de maneira a manter os corpos disciplinados numa determinada ordem espaço-temporal, adequando-os à mesma, conforme pudemos depreender das representações imagéticas coletadas junto aos alunos, podemos afirmar que tais aulas têm contribuído para uma disciplinarização dos corpos, segundo critérios de docilidade e utilidade, tal como postulado por Foucault (1979) em *Microfísica do Poder*, tendo em vista o conceito de “disciplina”, proposto pelo autor, como produtora de corpos úteis e dóceis.

Foucault (2002), em *Vigiar e Punir*, esclarece-nos que o corpo está mergulhado, diretamente, num campo político, de modo que as relações de poder têm alcance imediato sobre ele, nele investindo, marcando-o, dirigindo-o, supliciando-o, sujeitando-o a trabalhos, obrigando-o a cerimônias, exigindo-lhe sinais, o que parece ir ao encontro de nossos achados, tendo em vista as relações que são estabelecidas entre corpo e espaço nessas aulas, haja vista que: “O movimento se desenrola em um espaço que, por sua vez não pode ser considerado em separado do conteúdo agregado a eles pelos atores que dele se apropriam (SANTOS, 2008, p.21) e se fazem existir” (NOGUEIRA, 2012, p.7).

¹⁰⁸

Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 7 da p.100.

Ressaltamos que “A manipulação estratégica da forma fragiliza a apreensão da totalidade.” (RIBEIRO, 2007, p. 10). E, nesse sentido, os estudos sobre a relação entre corpo e cidade, isto é, entre corporeidade e urbanidade¹⁰⁹, podem nos ser úteis, a fim de nos esclarecerem importantes aspectos que envolvam os corpos nos ambientes urbanos, em nosso caso, nas quadras/pátios onde são ministradas as aulas de Educação Física escolar.

Dessa forma, ressaltamos que “corpo e cidade se relacionam, mesmo que involuntariamente, através da simples experiência urbana.”, de modo que “A cidade é lida pelo corpo como conjunto de condições interativas e o corpo expressa a síntese dessa interação descrevendo em sua corporalidade.” (BRITTO; JACQUES, 2008, p. 79). Analogamente, podemos dizer que o corpo, nas aulas de Educação Física escolar, é expressão de uma síntese formada pela e na interação entre esse corpo e o espaço (ambiente) dessas aulas, síntese essa descrita na corporeidade dos sujeitos.

Jacques (2009) esclarece-nos que “Os atuais projetos urbanos contemporâneos são realizados no mundo inteiro segundo uma mesma estratégia: homogeneizadora, espetacular e consensual.” (s/p.). Conforme a autora, Richard Sennett, baseando-se nos estudos de Michel Foucault, mostrou-nos como tais espaços pacificados estão relacionados, diretamente, com a pacificação de nossos corpos, de modo tal que o espaço pacificado já nos pertence, ou seja, já faz parte de nossos corpos. Assim, os espaços públicos acabam sendo simples imagens espetaculares, de espaços apolíticos, isto é, “a própria negação do político” (s/p.).

De forma análoga, insta frisar aqui, os espaços (ambientes) em que, normalmente, as aulas de Educação Física escolar são ministradas, em que pese raros casos de professores que se esforçam por mudar tal estatuto, têm agido no sentido de educar os corpos de forma homogeneizadora, espetacular e consensual, estando relacionados, diretamente, à pacificação desses corpos, de modo que o espaço pacificado já faz parte da corporeidade dos sujeitos envolvidos, tanto dos professores quanto dos alunos, que acabam por não se empenhar na mudança do *status quo* dessas aulas, dessa realidade.

¹⁰⁹

Para saber mais sobre o assunto, vide a obra *Corporality and Urbanity* de De Paula et al. (2018), em que os autores partem de uma reflexão interdisciplinar acerca da relação entre corpo e cidade, ou seja, entre corporeidade e urbanidade, abordando assuntos, tais como: cenografias e corpografias urbanas, o fenômeno da Espetacularização Urbana Contemporânea, a articulação entre políticas culturais e territórios urbanos, dentre outros de capital importância para as discussões ensejadas em nossa pesquisa.

Tal pacificação é fruto de nossas representações sociais, que se encontram solidificadas, ou melhor, objetivadas em nossas condutas e nas disposições, por nós engendradas, dos espaços e dos materiais que nele se encontram, e, nesse sentido, lançamos mão das ideias de Almeida G. (2005, p.41) quando diz que: “As representações estão presentes nos discursos e nas palavras veiculadas nas mensagens e imagens da mídia, cristalizadas nas condutas e nos arranjos materiais e espaciais.”. Faria Junior e Faria (1999, pp.357-358) esclarecem-nos, inclusive, que

a rede pública de ensino no Brasil, quando consegue viabilizar a construção dos espaços, materiais e equipamentos de ensino para educação física, constrói um ambiente que se diferencia muito pouco dos clubes desportivos, afastando-se de ideais educacionais críticos e transformadores.

Tais espaços têm usado, como referência, certos padrões do desporto oficial, incluindo, nesse cenário, as dimensões dos equipamentos desportivos, conforme visto anteriormente, tendo por base populações anormais, isto é, atletas (FARIA JUNIOR; FARIA, 1999), restando aos alunos poucas alternativas didático-pedagógicas, salvo raras exceções, de conformação desses espaços de acordo com esses corpos que deles fazem uso, desconsiderando-se e subjugando-se, assim, a criatividade do ser corporal.

Nogueira (2012) esclarece-nos, em *Corpos Políticos*, que a dominação exercida pelo capital financeiro é efetivada em todos os ângulos do cotidiano por intermédio de um “encantamento ativado pela força da imagem” (p.3), que é produzida, pois, no próprio corpo, além do uso das técnicas de comunicação e informação. Sendo assim, podemos afirmar que “Interessa ajustar o corpo às rotinas exigidas por essa produção, tornando-o um *corpo-produto*, marcado pelas especializações profissionais que atuam de modo a torná-lo, ao mesmo tempo, passivo e produtivo.” (p.3, grifo do autor).

Sendo o corpo, segundo Nogueira (2012), uma “espécie de espaço” (p.4), é possível pensá-lo como um lugar a partir do qual vemos o mundo, fazendo esse mundo vibrar e fazendo-nos ver o universo de determinada forma, ou melhor, o modo como vivemos o corpo, afinal, no mínimo, ele consiste num instrumento de ação, na medida em que ele próprio olha e sente.

Tendo em vista ser o corpo uma “espécie de espaço”, tal como postulado por Nogueira (2012, p.4), podemos concebê-lo e afirmá-lo como instância básica, ou

melhor, como um lugar a partir do qual possibilidades de transgressões a determinações territoriais tornam-se reais, através das próprias relações que são estabelecidas entre ele e o ambiente, que acabam por revelar, em contrapartida, as limitações que lhe são impostas em termos de vivências e de expressões corporais. Nesse sentido,

a partir da ideia de espaço, podemos compreender o corpo como possibilidade da transgressão necessária de determinações normativas/territoriais, isto é, unicamente por meio do uso, da apropriação, da conexão entre objetos e ações (NOGUEIRA, 2012, p. 5)

Logo, urge refletirmos sobre o que estamos fazendo de nossos corpos nas aulas de Educação Física escolar. Parece que temos atuado, conforme visto, no sentido de mantê-los disciplinados, segundo uma determinada ordem espaço-temporal, adequando-os à mesma. Sendo o corpo uma “espécie de espaço” (NOGUEIRA, 2012, p.4), isto é, um lugar a partir do qual vemos o mundo, podemos afirmar que temos sido, nessas aulas, corpos úteis e dóceis, o que acaba por nos revelar as limitações que lhes têm sido impostas em termos de vivências e de expressões corporais nesses espaços.

Contudo, apesar desses aspectos encontrados, relacionados às limitações impostas aos corpos em termos de vivências e de expressões corporais, parece que essas aulas têm atuado no sentido de proporcionarem uma sensação de liberdade a esses corpos, sobretudo, uma sensação de prazer, conforme veremos nos dois próximos tópicos a serem abordados.

● Sensação de Liberdade

A sensação de liberdade também aparece nos discursos imagéticos, no entanto, *não com grande expressividade*, mas de forma tal que podemos inferir que a Educação Física escolar tem agido no sentido de proporcionar essa sensação nos alunos, observada tanto em A1 quanto em A10¹¹⁰. Tendo em vista a “própria natureza lúdica de muitas das práticas da cultura corporal” (p.22), conforme

¹¹⁰

Vide imagem 1 e imagem 10 da p.74 e da p.87 respectivamente.

postulado pelos PCNsEF, podemos afirmar que, “de fato, as atividades lúdicas contêm um caráter de fruição, de *liberdade*, de prazer e de improvisação” (BRASIL, 1998, p.23, grifo nosso).

Logo, mesmo com toda uma estrutura disciplinar de aula, caracterizada por um certo controle do tempo e do espaço, que incide, vale ressaltar, sobre os corpos, podemos constatar que, apesar desse cenário, os sujeitos/corpos sentem liberdade nessas aulas, uma vez que são confrontados, diariamente, com uma severa estrutura disciplinar na escola, mormente, em sala de aula, de modo a mantê-los, rigidamente, sob “*vigilância* constante” (TRAGTENBERG, 1985, p.41, grifo do autor). “Assim, as aulas de Educação Física, [são] configuradas como tempo e espaço de maior liberdade aos alunos” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014, p.71).

Desse modo, a Educação Física escolar, como “componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996, s/p.), parece ser um momento de maior liberdade oferecido a esses alunos, isto é, um momento catártico existente numa escola marcada por uma constante e intensa vigilância sobre os corpos. Sendo assim, podemos dizer que tal componente curricular tem atuado no sentido de oferecer um contexto propício para a liberação de sentimentos acumulados, dada a sua importância.

Faria Junior (1999), em seu modelo heurístico, multidimensional, de atividade física, destaca-a como “catarse”. Assim, ele a associa “ao que muitos autores chamam de saúde mental”, apresentando aspectos positivos nesse sentido, como forma “de purificação ou purgação de emoções”, permitindo, pois, “a renovação espiritual ou a libertação de tensões”, isto é, “a libertação de um complexo” emocional, “por uma tomada de consciência e pela possibilidade de expressá-lo.” (FARIA JUNIOR, 1999, p.108).

E conclui o autor, baseando-se em Matsudo (1998), afirmando que estudos recentes indicam uma influência positiva da atividade física na melhora do humor, no alívio dos sintomas de depressão e de ansiedade (FARIA JUNIOR, 1999), o que vai ao encontro de um outro dado imagético encontrado em demasia em nosso estudo: o prazer dos corpos nas aulas de Educação Física escolar, que discutiremos a seguir, reafirmando, pois, a importância das aulas curriculares de EFe no combate à depressão na infância e na adolescência¹¹¹.

¹¹¹ Ribeiro et al. (2007) já nos alertam para fato de que, ao contrário do que muitos pensam, a depressão atinge, além de adultos, a infância e a adolescência. “Bahls (2002) encontrou o resultado

● Prazer

Como discursos imagéticos *de grande expressividade*¹¹² entre os alunos, tivemos aqueles relacionados ao prazer advindo das aulas de Educação Física escolar, isto é, ao prazer dos corpos nessas aulas, o que parece demonstrar, por sua vez, o quanto essas aulas são prazerosas para os alunos. Betti (BETTI, I., 1992), em sua dissertação intitulada *O Prazer em Aulas de Educação Física Escolar: a Perspectiva Discente*¹¹³, acaba por concluir que, a despeito da deficiência da Educação Física na escola¹¹⁴, os alunos “ainda conseguem sentir muito prazer em participar das aulas.” (p.85). Isso se confirma, mais uma vez, por intermédio dos resultados que obtivemos em nossa pesquisa.

Mediante isso, propugnamos e reiteramos a importância das aulas curriculares de Educação Física escolar no combate à depressão infantil e pubescente. Del Porto (1999) já nos alerta para o fato de que devemos levar em consideração, no diagnóstico da depressão, sintomas psíquicos, tais como o humor depressivo, a fadiga ou sensação de perda de energia, a diminuição da capacidade de pensar, além da redução na capacidade de experimentar prazer. E, nesse sentido, precisamos endossar e lançar mão, como conteúdo atitudinal das aulas de EFe, da “Valorização da cultura corporal de movimento como possibilidade de obter satisfação e prazer.” (BRASIL, 1998, p.75), tal como apontado pelos PCNsEF.

Entretanto, constatamos, em Lovisolo (1995), como resultado de sua pesquisa envolvendo 703 informantes (alunos), que eles respondem que a disciplina de que mais gostam, ou melhor, aquela pela qual demonstram mais satisfação em

da prevalência/ano para a depressão maior de 0,4 a 3,0% em crianças e de 3,3 a 12,4% em adolescentes.” (RIBEIRO et al., 2007, p.418).

¹¹² Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 8 da p.101.

¹¹³ Pesquisa em que a autora investiga, por meio de entrevistas abertas, semi-estruturadas, como o aluno experimenta o sentimento denominado “prazer” em aulas de Educação Física Escolar, partindo de um universo composto por “58 alunos, na faixa etária de 10 a 15 anos, de ambos os sexos [...], de 5ª a 8ª séries do 1º grau e 1ª série do 2º grau” (BETTI, I., 1992, p.VIII). Ressaltamos que, antes, essas etapas eram denominadas de *séries*. Hoje, porém, são reconhecidas por *anos de escolaridade*, havendo algumas mudanças, conforme podemos observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394) (BRASIL, 1996), disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

¹¹⁴ Para saber mais informações a esse respeito, vide a obra de Betti (BETTI, I., 1992).

realizar, é a Educação Física, porém, quando se verifica a importância atribuída às disciplinas, ela cai para sétimo lugar em importância, ficando atrás de disciplinas como Matemática (1ª), Português (2ª), Ciências (3ª), História (4ª), Geografia (5ª) e Inglês (6ª).

Isso acaba por nos revelar, dentre outras coisas, a falta de informação, por parte dos alunos, sobre a importância dos exercícios físicos, nas aulas de Educação Física escolar, para o combate à depressão infanto-juvenil, o que, por sua vez, deve merecer maior atenção por parte dos professores dessa disciplina. Os PCNsEF postulam, inclusive, como conteúdo conceitual envolvendo Conhecimentos sobre o Corpo (Bloco de Conteúdo), o “Conhecimento dos efeitos que a atividade física exerce sobre o organismo e a saúde.” (BRASIL, 1998, p.76).

Um outro aspecto que merece destaque, em relação à perspectiva do prazer encontrada, e que ratifica nossos achados, é acerca da liberação do hormônio endorfina, que, conforme Fox (1983), ocorre quando se praticam atividades físicas e que traz, pois, uma sensação de alívio e de prazer. Nessa direção, caminham as afirmações de Mattos e Neira (2008, p.26), que afirmam, baseando-se em Barbanti (1990), que “inúmeros investigadores relataram que certas atividades físicas facilitam a secreção de endorfina”.

Souza e Pagani (2012), também indo ao encontro das ideias supracitadas, chegam, até mesmo, a afirmar que, na adolescência, “a atividade física nas aulas de Educação Física, torna-se de auxílio incontestável, [...] levando-o [o adolescente] também a ter sensações prazerosas quando da sua prática, atuando como uma arma contra o stress” (p.112), associando tais sensações à liberação do hormônio endorfina, o que encontra eco em nossos achados.

Em que pese esses aspectos discutidos anteriormente, urge perguntarmos que outro aspecto foi encontrado, ou melhor, que outra dimensão foi encontrada acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar dentre as representações imagéticas desses alunos. Além de todas as discutidas anteriormente, pudemos encontrar, também, ideias que nos remeteram à sensibilização estética, tal como veremos a seguir.

● Sensibilização Estética

Como discurso imagético *de pouca expressividade*, porém, encontrado, tivemos a sensibilização estética atrelada às aulas de Educação Física escolar, conforme pudemos depreender da representação imagética de A10¹¹⁵, o que nos remete à ideia de linguagem sensível como forma de conhecimento compartilhado. Para Eusse, Bracht e Almeida (2016): “A linguagem sensível configuraria, assim, possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética.” (p.16).

Os PCNsEF, em Brasil (1998), postulam, como conteúdo atitudinal, a “Valorização da cultura corporal de movimento como linguagem, como forma de comunicação e interação social.” (p.75). Isso pressupõe considerar a dimensão estética como linguagem sensível, ou seja, a sensibilização humana como tônica do processo de ensino-aprendizagem, através da valorização da beleza dos movimentos, dos gestos e do ambiente de aula, de maneira a resgatar a sensibilidade estética como dimensão do humano.

Freire e Scaglia (2003, p.9) advertem-nos para o fato de que “a educação que nossos alunos recebem precisa objetivar o desenvolvimento de indivíduos solidários, fraternos, amorosos, sensíveis.”, devendo “voltar-se não só à inteligência racional, mas também às emoções, ao sentido estético, à moralidade, à motricidade, à sociabilidade e à sexualidade”. “Continuamos insistindo: a escola não pode se ater somente à cabeça da criança, mas ao corpo inteiro.” (FREIRE; SCAGLIA, 2003, p.8).

Como conteúdo procedimental, os PCNsEF propõem que consideremos as: “Vivências corporais que ampliem a percepção do corpo sensível e do corpo emotivo.” (BRASIL, 1998, p.76). Isso envolve educar para a sensibilidade estética, para a apreciação do belo, da beleza do ambiente, dos gestos e dos atos, resgatando, pois, a dimensão sensível do humano. Assim sendo, “o importante é que a atividade física tenha um valor estético para o indivíduo, que nela reconheça beleza ou qualidades artísticas, o que lhe suscitará emoções e prazer.” (FARIA JUNIOR, 1999, p.110).

Em seu modelo heurístico, multidimensional, de atividade física, Faria Junior (1999) destaca-a, também, como “Experiência Estética”. Desse modo, as atividades físicas “permitem vivenciar, nos gestos expressivos, interpretativos e criativos, a

¹¹⁵

Vide imagem 10 da p.87.

beleza dos movimentos.”, estando “diretamente relacionada com sentimentos, emoções, prazer e sensibilidade.” (FARIA JUNIOR, 1999, p.110).

A beleza pode manifestar-se na execução de uma coreografia, em uma performance lograda em competição de ginástica, em salto desenvolvido com perfeição, em gesto desportivo preciosamente executado, mas pode estar também em um simples gesto ou movimento conseguido por uma pessoa com necessidades especiais (FARIA JUNIOR, 1999, p.110)

E conclui o autor dizendo que “O que está em jogo é o valor estético que o gesto ou movimento tem para a própria pessoa e não para qualquer outra” (FARIA JUNIOR, 1999, p.110), dentro de um contexto de “Valorização do estilo pessoal de cada um.” (BRASIL, 1998, p.75), da maneira idiossincrática de expressão de sentimentos, de emoções, de prazer corporal e de sensibilidade.

3.2 Professores

Dedicaremos, doravante, à Interpretação Refletida, porém, das representações imagéticas dos professores que compuseram a pesquisa, buscando, para isso, interpretar as semelhanças e diferenças entre elas, de forma que a tônica da seção será, pois, buscar aspectos que indiquem “o *habitus* e a visão de mundo do grupo produtor”, perscrutando cada imagem e vendo, nela, “um reflexo da visão de mundo do [seu] autor” (LIEBEL, 2011, p.9). A fim de facilitar nossa interpretação, partiremos das categorias semânticas encontradas na etapa anterior, conforme seus níveis de expressividade em termos discursivos.

●Consciência Corporal: Outro(s) Corpo(s) e Elemento(s) no Espaço

Podemos dizer que encontramos, como discurso imagético entre os professores, uma consciência corporal, isto é, uma conscientização (interiorização) do corpo em suas relações com outro(s) corpo(s) e com elemento(s) do espaço das

aulas de Educação Física escolar, porém, *com pouca expressividade*, encontrado, portanto, em P1 e em P5¹¹⁶, que representaram, imagetivamente, essas relações, evidenciando, por sua vez, importantes aspectos¹¹⁷ acerca da consciência do corpo nas aulas de EFe do grupo produtor.

Tal consciência corporal nos remete ao termo *esquema corporal* ou, até mesmo, “modelo postural do corpo, imagem postural ou imagem corporal”, termos esses equivalentes, segundo nos apontam Turtelli, Tavares e Duarte (2002, p.153), tendo por base o trabalho de Schilder (1999). De acordo com os autores, Schilder afirma que a imagem corporal envolve, dentre outras coisas, “nossas experiências, nossa memória, assim como nossas intenções, aspirações e tendências.” (TURTELLI; TAVARES; DUARTE, 2002, p.153).

A conscientização de um corpo nas aulas de Educação Física escolar, isto é, estando em movimento, passa, primeiramente, pelo corpo como interiorização, denotando uma certa consciência de si em suas relações com o espaço dessas aulas, de modo que tal consciência de si depende da experiência do mundo (espaço dessas aulas) que a envolve (BRANDL, 2000).

Merleau-Ponty busca a compreensão do homem de forma integral, isto é, como um *ser-no-mundo*, sendo, de modo simultâneo, interioridade e exterioridade, de maneira que os seres que nos rodeiam fazem parte do nosso eu, da mesma forma que nossa interioridade encontra-se repleta de coisas do mundo (GONÇALVES, 2008)

Há, como na linguagem de Merleau-Ponty (1966), uma manifestação da “unidade primordial de Homem e Mundo”, onde os sujeitos do movimento e o mundo de movimentos se envolvem de tal forma “que o mundo e os objetos se torna um ‘para algo’”, ou seja, “para a realização de algo”, como no exemplo do correr, do saltar, do nadar, do jogar, etc. (KUNZ, 2000, pp.79-80)

Schilder deu grande ênfase no constante processo de transformação da imagem corporal, ou seja, em sua fluidez, relacionando-a “às interações do indivíduo com os outros e com o meio, às emoções, ao uso de roupas e objetos, às relações

¹¹⁶ Vide imagem 11 e imagem 15 da p.103 e da p.108 respectivamente.

¹¹⁷ Dentre esses aspectos relacionados ao corpo em suas relações com outro(s) corpo(s) e com elemento(s) do espaço, podemos destacar aqueles relacionados à cor da pele, aos gêneros e aos materiais utilizados, pedagogicamente, nessas aulas, conforme veremos mais adiante.

com o próprio corpo tanto na sua parte externa quanto na sua parte interna.”, segundo nos afirmam Turtelli, Tavares e Duarte (2002, p.153).

Ela envolve, portanto, “Nossa relação com o meio e com as imagens corporais dos outros, assim como as atitudes dos outros com seus próprios corpos e com relação a nós.” (pp.153-154), sendo “uma representação mental que fazemos de nós mesmos, uma experiência do corpo enquanto unidade” (p.154), envolvendo, também, nossa própria relação conosco, isto é, nossa auto-experenciação a cada instante vivenciado, em que imprimimos significados diferentes e individualizados, tal como nos esclarecem Turtelli, Tavares e Duarte (2002).

E, nesse sentido, podemos afirmar que “Existe uma intrínseca relação entre imagem corporal e movimento.”, ambos influenciando-se a todo momento, conforme nos elucidam Turtelli, Tavares e Duarte (2002, p.154), sendo através do movimento que desenvolvemos nossa imagem corporal, isto é, por meio da experiência, de seguidas tentativas, de um esforço contínuo para adquirirmos conhecimentos acerca do mundo e do nosso corpo.

O movimento é essencial para o reconhecimento e construção da imagem corporal e, ao mesmo tempo, a cada instante em que nos movemos estamos modificando nossa imagem corporal (Schilder, 1999). Além disso, nossa imagem corporal dará uma qualidade única ao modo como nos movemos e uma relação única de cada indivíduo com o ato de se mover. Em outras palavras, em cada movimento está nossa imagem corporal (TURTELLI; TAVARES; DUARTE, 2002, p.154)

Ressaltam os autores que “a imagem corporal não pode ser reduzida a apenas um de seus aspectos, devemos estar constantemente remetendo à dimensão do todo que lhe é intrínseca para não perdermos de vista a natureza do fenômeno.” (TURTELLI; TAVARES; DUARTE, 2002, p.153). Sendo assim, quais são esses seus outros aspectos, evidenciados imagetivamente, que possam nos revelar como o corpo nas aulas de Educação Física escolar encontra-se interiormente representado? Como podemos esclarecer o corpo nessas aulas em termos de sua experiência enquanto unidade? Logo, discutiremos, a seguir, alguns desses aspectos, a começar pela tez da cor da pele dos corpos encontrada como discurso imagético.

• Corpos com a Tez de Pele Branca

Em que pese a grande quantidade de alunos afrodescendentes da escola estudada¹¹⁸, pudemos constatar representações imagéticas, *em todas*¹¹⁹ deste grupo, vale ressaltar, de corpos brancos (tez da cor da pele) nas aulas de Educação Física escolar representadas. Partindo do princípio de que “As representações, às vezes, mascaram e naturalizam as desigualdades sociais.” (ALMEIDA G., 2005, p.46), incluindo, aí, a desigualdade racial, uma atenção especial precisa ser dada a esse dado encontrado, no sentido de alertar sobre uma “padronização racial da sociedade brasileira” (PALMEIRA, 2012, p.137).

Almeida G. (2005, p.42) ressalta-nos que as representações sociais, como *versões* compartilhadas por membros de um grupo acerca do real, podem, às vezes, “entrar em conflito com as de outros grupos, uma vez que elas são guia de ação e de trocas cotidianas”, destacando-se, em sua riqueza, “diversos elementos informativos, cognitivos, ideológicos e nominativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, etc.”. Sendo assim, a assertiva posta por Palmeira (2012) quando se refere à sociedade brasileira, sociedade que, segundo a autora, “hierarquiza as diferenças, tomando a identidade branca como parâmetro e considerando as demais inferiores.” (p.137), merece, aqui, uma atenção especial.

Com a quantidade maciça de membros do grupo dos professores que compuseram a pesquisa, isto é, todos eles, tendo representado corpos de pele clara nas aulas de Educação Física escolar, tais representações, por serem criadas, além disso, por membros de uma sociedade que hierarquiza diferenças, dentre elas, aquelas relacionadas à identidade racial, merecem, de nossa parte, uma atenção especial sobre em que direção valorativa, ideológica e, conseqüentemente, prática tem caminhado a educação dos corpos, envolvendo questões identitárias, nessas aulas. Jodelet (1989) já nos alerta para o fato de que “não há corte entre o universo exterior e o universo interior do indivíduo (ou grupo)” (p.48, tradução nossa) e, assim, “as representações sociais instauram versões da realidade, comuns e partilhadas” (p.49, tradução nossa).

¹¹⁸

Por puro empirismo.

¹¹⁹

Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 10 da p.112.

Tal dado encontrado, em nossa pesquisa, envolvendo a cor da pele dos corpos, por si só, já nos é encarado como um alerta, na medida em que pode nos revelar importantes aspectos acerca da tensão entre uma imagem hegemônica de criança, presente no imaginário social, e os distintos arranjos que os/as alunos/as revelam no cotidiano escolar, dentre eles, aqueles relacionados à identidade racial. Almeida G. (2005, p.45) já nos adverte: “Para que uma representação social se assente em um meio social, pressupõe-se um processo de adesão e de participação, que a aproxima de uma crença.”.

Almeida A. (2005a) informa-nos, ao discorrer sobre os processos de categorização social¹²⁰, que tais processos, por meio de categorias, permitem ao indivíduo, além de situar-se em seu meio, dar um sentido ao mundo em que vive, o que favorece a comunicação entre membros de um mesmo grupo, que partilham de um mesmo sistema de categorias. No entanto, “A categorização do outro gera um sistema de orientação da ação em termos de atração, rejeição ou de indiferença dos indivíduos que supomos pertencer a esta ou aquela categoria de pessoas.” (p.109).

Ao organizar e dar um sentido ao mundo em que vive, o indivíduo se situa em termos de pertença categorial (pertença à categoria dos homens ou das mulheres; à categoria dos profissionais liberais ou dos servidores públicos; dos brancos ou dos negros). A partir desta pertença categorial sabemos quem somos. O sentimento de pertença ou de não-pertença a esta ou àquela categoria social permite ao indivíduo se definir a partir de uma referência constante ao outro, ao mesmo tempo em que define o outro em função do que se acredita que ele é e, por consequência, de agir em relação a ele de acordo com esta crença. Esta função da categorização é denominada “*identitária*” (ALMEIDA A., 2005a).

Se tal imagem hegemônica de criança encontra-se assentada, dentre outras características, sobre corpos com a tez de pele branca e que, em decorrência disso, tende a engendrar assimetrias de poder (FERNANDES, 2010), e se as representações do grupo de professores encontram-se ancoradas nessa padronização, urge refletirmos sobre como tem sido o agir sobre os corpos nas aulas de Educação Física escolar, ou melhor, a educação dos corpos, envolvendo as questões de identidade racial, nessas aulas.

Lima e Castilho (2010, p.240) chama-nos atenção para o fato de que “o racismo continua uma força poderosa a atuar no senso comum e nas concepções

¹²⁰

Entendidos como um conjunto de processos psicológicos de ordenação e de classificação de atributos do meio em termos de categorias (ALMEIDA A., 2005a).

dominantes no interior das sociedades ocidentais.”. Daolio (2006, p.117) esclarece-nos, por sua vez, que, “Na vida cotidiana, apesar do discurso contrário, nós sabemos que existe um conjunto de normas e regras que, muitas vezes, separam negros e brancos.”.

Precisamos, como educadores do corpo, estar atentos para essa realidade, ou seja, para o “complexo campo das identidades e das alteridades, das semelhanças e diferenças e, sobretudo, [...] das diversas maneiras como estas são tratadas pela sociedade.” (GOMES, 2003, p.172). A autora já nos alerta: “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” (GOMES, 2003, p.171). Urge, portanto, uma atenção especial para o fato de que

a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos. Nesse percurso, os negros deparam-se, na escola, com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Muitas vezes esses olhares chocam-se com a sua própria visão e experiência da negritude (GOMES, 2003, p.172)

Fernandes (2010, 111) adverte-nos: “Os significados de beleza dominantes evidenciam traços étnicos que excluem as meninas negras. Ou melhor, reserva-lhes um sentido de invisibilidade, de ‘menos menina’ a todas aquelas que escapam ao modelo”, “resultando em preconceitos e discriminações.”. “Diante de uma imagem hegemônica de criança, que tende a produzir um sentido de coerência aos corpos infantis, as diferenças parecem ser perversamente postuladas como inadequações, desvios indesejados, imperfeições[...]” (p.110).

Gomes (2003) esclarece-nos que “O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.” (p.172). “A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra.” (pp.171-172).

Logo, ressaltamos e reiteramos que ela tanto pode como deve agir no sentido de buscar imagens que não a centrada no modelo de criança branca europeia, a favor do respeito às características existentes em seu contexto, na busca por novas significações baseadas na afeição entre todos, na direção de um novo projeto de sociedade. E, nesse sentido, “os estudos das representações passam a se constituir

em um importante instrumento para a compreensão das realidades sociais, e de seus elementos cristalizados ou emergentes.” (ALMEIDA G., 2005, p.47).

● Centralidade de Gênero: Gênero Masculino e Diversidade de Gênero

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 cinco desenhos, foi enquadrado na categoria *gênero(s) não identificado(s)*, o que encontra eco em Fernandes (2010).

Fernandes (2010) alerta-nos para a maneira que temos, em nossa sociedade, de olharmos para os corpos e sempre vemos, neles, dois sexos incomensuráveis, que apontam ora para o gênero feminino, ora para o masculino. Isso requer uma atenção especial por parte dos professores de Educação Física escolar, insta frisar aqui, tendo em vista a facilidade de incorporação, pelas crianças (alunos) em formação, das fronteiras do “aparato de gênero” vigente em nossa sociedade e, conseqüentemente, de suas concordâncias com as normas binárias desse aparato.

O autor nos chama atenção para as expectativas “generificadas” de alguns docentes ao selecionar os conteúdos, nas suas maneiras de falar, ao incentivar as crianças na realização das aulas, ao aceitar ou condenar determinadas atitudes e comportamentos do alunado que assistem, de modo que podemos nos referir a uma “lógica ‘generificada’ que permeia o contexto escolar” (FERNANDES, 2010, p.112). Assim, “é comum e ocorre bastante na escola uma naturalização do sentido fronteiro de gênero, fixando como natural às crianças a separação entre meninas e meninos.” (p.108).

Precisamos, pois, estar atentos para os diferentes “arranjos de gênero” (FERNANDES, 2010, p.103) envolvidos nas aulas de Educação Física escolar, para não reforçarmos comportamentos estereotipados envolvendo os gêneros. Nesse sentido, as aulas mistas do componente curricular em voga podem proporcionar valiosos momentos “para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a

compreender as diferenças” e, assim, “não reproduzir[em], de forma estereotipada, relações sociais autoritárias.”, tal como nos apontam os PCNsEF, em Brasil (1998, p.42).

Já nos alerta Fernandes (2010, p.103): “As maneiras como as crianças agem diante dos sentidos de feminino e masculino que circulam em nossa sociedade aparecem em diferentes arranjos durante as aulas”, a começar pelo futebol, que “talvez seja o exemplo mais gritante, porque uma considerável quantidade de meninos adora esse esporte e frequentemente o solicita”.

Tal como nos elucida o autor: “Desde muito cedo, os meninos são estimulados a praticar esportes, em especial o futebol, configurando uma inteligibilidade corporal associada à agilidade para os esportes e/ou a força física.” (FERNANDES, 2010, p.113). Assim, desde quando nasce, grande parte dos meninos é estimulada a gostar e a aprender esse esporte e, em contrapartida, muitas meninas são mais estimuladas às atividades individuais e manuais (DAOLIO, 2006).

Fernandes (2010) relata-nos situações em que meninos e meninas das antigas 1ª e 2ª séries se recusavam a dar as mãos, sendo bem comum esse acontecimento durante as aulas. “Elas facilmente formam filas separadas, organizam-se em duplas ou trios separadamente, sendo, em sua maioria, bastante constrangedor para elas formar duplas de menina com menino.” (p.104). Em uma outra situação, elas se sentaram, mas, novamente, meninos ficaram de um lado e meninas, de outro (FERNANDES, 2010).

Não podemos nos esquecer de que “aquilo que é igual ou diferente no corpo humano está sempre articulado aos significados que os grupos sociais atribuem à materialidade corpórea”, sendo, pois, “sentidos produzidos pela dinâmica das culturas que, no decorrer de suas existências, constroem modos particulares de conhecer o mundo, de interpretá-lo, de atribuir sentido aos seus corpos e de constituir-se como matéria.”, tal como nos elucida Fernandes (2010, p.105).

Judith Butler (2003) afirma-nos que “gênero” constitui-se num aparato, ou melhor, num dispositivo de produção dos significados de corpo que induz/cria uma interpretação binária e naturalizada dos sexos, de forma tal que “Essa produção do sexo *como* pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por *gênero*.” (pp.25-26, grifos da autora). “Pensar em um sexo pré-discursivo, como uma ‘facticidade anatômica’, é efeito

desse aparato de produção, pois não há nada no mundo humano que não tenha sido sempre interpretado por nós.” (FERNANDES, 2010, p.105).

Podemos entender a centralidade do gênero masculino, encontrada em P2 e em P4¹²¹, e a diversidade de gênero, encontrada em P1 e em P5¹²², como discursos imagéticos (encontrados, portanto, *não com grande expressividade*) relacionados a representações generificadas dos corpos, seguindo uma lógica binária, refletindo, assim, uma maneira de pensar o sexo como pré-discursivo.

Diante desse fato, reiteramos e ressaltamos a importância de estarmos atentos para os diferentes arranjos de gênero envolvidos nas aulas de Educação Física escolar. Nesse sentido, de acordo com Brasil (1997), “há que se tomar cuidado em relação às estereotípias, principalmente no que se refere aos tipos de movimento tradicionalmente considerados.” (p.52), de modo a valorizar e a fomentar diferentes modos de ser e de atuar, “que devem se completar e se enriquecer mutuamente, ao invés de entrar em conflitos pautados em estereótipos e preconceitos.” (p.60).

● **Uso de Materiais Convencionais: Bola**

O uso de materiais convencionais, particularmente, o elemento *bola*¹²³, também se fez presente, *de forma expressiva*¹²⁴, nas representações imagéticas dos professores, o que encontra encontro em Betti (BETTI, I., 1999), que nos esclarece que espaços naturais e materiais não convencionais são esquecidos na prática da Educação Física escolar.

Os PCNsEF (BRASIL, 1997) já nos advertem para o fato de que muitos dos materiais para as aulas de Educação Física escolar “podem ser adaptados ou criados aproveitando-se dos recursos que estiverem disponíveis na localidade onde a escola estiver inserida.” (p.48). Dessa forma, com o auxílio de seus alunos, os

¹²¹ Vide imagem 12 e imagem 14 da p.104 e da p.107 respectivamente.

¹²² Vide imagem 11 e imagem 15 da p.103 e da p.108 respectivamente.

¹²³ Em Brasil (1997, p.59), as habilidades com bola aparecem como “um dos objetos centrais da cultura lúdica”.

¹²⁴ Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 11 da p.112.

professores do componente curricular podem descobrir inúmeras possibilidades de exploração nesse sentido.

Sendo assim, ressaltamos a possibilidade de adaptação de espaços para as aulas de Educação Física escolar (BRASIL, 1997), tendo os alunos como grandes partícipes disso, ao auxílio desses professores. “As crianças fazem isso cotidianamente e é comum vê-las jogando gol-a-gol na porta de aço de uma garagem, ou usando um portão como rede para um jogo de voleibol adaptado.” (BRASIL, 1997, p.61), e, dessa maneira, através do auxílio de seus alunos, “O professor pode utilizar um pátio, um jardim, um campinho, dentro ou próximo à escola, para realizar as atividades de Educação Física.” (BRASIL, 1997, p.61).

Estender cordas entre árvores, para que as crianças se pendurem e se equilibrem, ou organizem voleibol em pequenos grupos, pendurar pneus e aros nas árvores para funcionarem como alvos em jogos de arremesso e basquete em pequenos grupos, utilização de desníveis de terreno como parte dos circuitos com materiais diversos e obstáculos são sugestões de formas de utilização do espaço físico (BRASIL, 1997, p.61).

Os PCNsEF destacam, inclusive, como conteúdo procedimental, o “Desenvolvimento da capacidade de adaptar espaços e materiais na criação de jogos.” (BRASIL, 1998, p.77), o que merece uma atenção especial por parte dos professores do componente curricular, dentro de objetivos inclusivos, que visem, pois, à participação de todos.

Ressaltamos, assim, a importância da “construção e adequação de materiais” (BRASIL, 1998, p.85), a fim de incluir o aluno na cultura corporal de movimento, haja vista o fato, sublinhado por Faria Junior e Faria (1999), de que as referências do desporto oficial, para o estabelecimento, por exemplo, das dimensões dos equipamentos desportivos, encontram-se em atletas e não referenciadas, pois, no grupo (de alunos) que assiste. Em Brasil (1998, p.96), podemos visualizar, como conteúdo procedimental envolvendo esportes, jogos, lutas e/ou ginástica, a

vivência de situações de aprendizagem para utilização e adaptação das regras ao nível da capacidade do grupo, do espaço e dos materiais disponíveis (exemplos: futebol jogado em um corredor onde não existe lateral, vôlei jogado em um campo reduzido tendo como rede um fio de varal, basquete em que não se considere a regra das duas saídas em função do nível de competência do grupo) (BRASIL, 1998, p.96)

No entanto, essa parece ser uma realidade bem distante das aulas de Educação Física escolar, tal como pudemos constatar pelas representações imagéticas desses professores, que evidenciaram, por meio dos desenhos, o uso de materiais convencionais, particularmente, o elemento *bola*, que aparece em todas as representações que demonstraram o uso de materiais convencionais.

• 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 P5¹²⁵, evidenciando, desse modo, a existência, nas aulas de Educação Física escolar, daquilo que Oliveira e Daolio (2014) chamaram de “‘periferia da quadra’¹²⁶”. 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 existência de uma resignificação contínua das ações desses alunos no mundo¹²⁷, sublinhada por Geertz (1978).

A característica do trabalho desenvolvido pela Educação Física escolar, conforme postulam os PCNsEF (BRASIL, 1998), “deve contemplar os vários níveis

¹²⁵

Vide imagem 15 da p.108.

¹²⁶

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).

¹²⁷

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).

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 “genericadas”, 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 desta pesquisa, que será discutido a seguir: pela linguagem corporal.

• Linguagem Corporal

Um outro dado encontrado, concernente ao discurso imagético dos professores, foi o da linguagem corporal, observado em P5¹²⁸, 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”* e o *“Princípio da Diversidade”* (BRASIL, 1998, p.19), encontrados, inclusive, como dados imagéticos e elucidados, mais adiante, neste trabalho.

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

¹²⁸

Vide imagem 15 da p.108.

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)

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 EF.

“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.

● Respeito à Individualidade e ao Perfil Cultural

O respeito à individualidade e ao perfil cultural do aluno ou do grupo assistido constitui-se num outro dado imagético, *de baixa expressividade*, encontrado em P4¹²⁹, que demonstra, por sua vez, uma preocupação, por parte desse professor e, muito provavelmente, de outros professores, com o atendimento a esse preceito.

Entretanto, sabemos que a esportivização das aulas de Educação Física escolar, com ênfase na aptidão física para o rendimento esportivo padronizado, constitui-se numa realidade, que acaba por engendrar a exclusão de muitos alunos pelas exigências que a eles são impostas em termos de rendimento esportivo (BETTI, I., 1999; BRASIL, 1997, 1998; DAOLIO, 2006, STIGGER, 2005). “O chamado processo de desportivização, aos moldes do chamado desporto de alto nível, é tão disseminado que começa, por vezes, em [...] [anos] fundamentais do ensino, numa perspectiva pouco educacional ou pedagógica.” (VILAÇA; MARQUES, 2006, s./p.).

Com isso, um sem-número de alunos são alijados dessas aulas, o que acaba por nos revelar um não atendimento ao respeito à individualidade e ao perfil cultural de grande parcela do grupo assistido, de modo que as diferentes características dos corpos, existentes em seu contexto, não são valorizadas e, nem mesmo, atendidas. Daolio (2006), mediante esse quadro, defende uma Educação Física Plural.

Segundo o autor, “A educação física tradicional parte da consideração de que os alunos são todos iguais e procura destacar o diferente, o mais sábio entre todos.”, porém, “A educação física plural parte da consideração de que os alunos são diferentes e que a aula, para alcançar todos os alunos, deve levar em conta essas diferenças.”, visando à pluralidade de ações, que “implica aceitar que o que torna os alunos iguais é justamente a sua capacidade de se expressarem diferentemente.” (DAOLIO, 2006, p.90).

A Educação Física escolar tem objetivado, tradicionalmente, a aptidão física e o rendimento esportivo dos alunos, conforme nos aponta Daolio (2006), de maneira que “poucos alunos atingem os níveis esperados, ao preço de uma maioria que, além de ficar alijada das aulas, passa a detestar qualquer atividade física.” (p.89), constituindo-se num problema. Em contrapartida, a Educação Física Plural procura desfocar essa ênfase na aptidão física e no rendimento esportivo, “para colocá-la no

129

Vide imagem 14 na p.107.

conhecimento a respeito da cultura de movimento, conhecimento que engloba os aspectos cognitivos, motores, afetivos e socioculturais.” (DAOLIO, 2006, p.89).

Vilaça e Marques (2006) esclarecem-nos que, por estarmos situados em uma sociedade pautada nas desigualdades, além do mais, extremamente midiaticizada, que se utiliza, grandemente, dos "exemplos", mitos ou ídolos advindos dos esportes, sobretudo os do futebol, com uma ideologia que prega a superioridade, a conquista, muitas vezes, é ele, como expressão desse perfil cultural, que é reproduzido nas aulas sem maiores modificações ou debates.

Em um plano de ensino e/ou em uma aula de Educação Física escolar que contemple o futebol como conteúdo, ele pode ser trabalhado baseando-se nas diferentes perspectivas dos alunos em relação a ele, partindo, assim, do imediato do aluno, ou, até mesmo, enfocando a multiplicidade de possibilidades que essa prática corporal encerra, não se restringindo, pois, somente à perspectiva do aluno, de modo que, agindo assim, não estaremos perdendo de vista o fato de que existem diversas maneiras de desenvolver tal prática e essa não pode ser fundamentada em uma única visão, sobretudo a do esporte profissional, haja vista que, se essa prevalecer, acabaremos por reforçar a ideia de que existem sujeitos que “não levam jeito”, o que seria indesejável (OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, temos proposto uma educação física plural, cuja condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, das meninas, dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos. Essa educação física plural parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los. Sendo eles diferentes e tendo a aula que alcançar todos os alunos, alguns padrões de aula terão que necessariamente ser avaliados (DAOLIO, 2006, p.87)

A Educação Física na escola deve, pois, dar conta não somente da pluralidade de formas da cultura corporal humana, como os jogos, as danças, os esportes, as lutas, as ginásticas, mas também da expressão diferencial dessa cultura em suas aulas, podendo, dessa forma, vislumbrarmos uma prática escolar despida de preconceitos em relação ao comportamento corporal dos alunos e oferecendo a cada um e a todos o direito de uma Educação Física significativa (DAOLIO, 2006, 2011).

O objetivo da Educação Física escolar não seria, nessa perspectiva, ensinar o basquetebol, o voleibol ou o handebol, mas, sim, utilizar atividades valorizadas

culturalmente em um dado grupo, para proporcionar um conhecimento que permita ao aluno, partindo da prática, compreender, usufruir, criticar e transformar as formas de ginástica, as lutas, as danças, os jogos e os esportes, segundo nos aponta Daolio (2006), de modo a haver “uma ênfase inicial na exploração de movimentos, na descoberta de novas expressões corporais, na sua execução das mais variadas formas e ritmos, no domínio do corpo para a realização de uma ampla gama de movimentos.” (p.60)¹³⁰.

Com isso, estaremos contribuindo para a adesão dos alunos aos programas de Educação Física escolar, pela valorização de múltiplas habilidades e múltiplos interesses colocados em prática, favorecendo, assim, a inclusão de todos nessas aulas e fomentando a interação com o grupo, isto é, o diálogo de competências.

● Aquisição de Mais Saúde e Prevenção de Doenças

Encontramos, através dessa categoria semântica advinda de discurso imagético, uma conscientização, de P3¹³¹, com aspectos proporcionados pelas aulas de Educação Física escolar, tais como a aquisição de mais saúde e a prevenção de doenças. Nahas (2013, p.146, grifo do autor) ressalta-nos, inclusive, que “**A atividade física regular promove a saúde**”, de modo que pessoas fisicamente ativas possuem: “menores chances de desenvolver doença arterial coronariana (DAC), hipertensão arterial, derrame (AVC), diabetes, câncer de cólon e de mama, e depressão”; “menor risco de sofrer quedas e fraturas de quadril ou de vértebras”; além de “maior probabilidade de manter um peso corporal saudável.”.

Quanto ao último, ressaltamos que “O incremento da prática de atividades físicas constitui outra opção de que se dispõe para intervir no controle do peso corporal.” (GUEDES; GUEDES, 2003, p.131). Isso reforça, ainda mais, a importância das aulas curriculares de Educação Física escolar, não somente como meio prático

¹³⁰ “Pretendemos que o aluno drible com bolas de diferentes tamanhos e pesos, em vários ritmos, com desvios, com marcação etc. Pretendemos que o aluno rebata a bola, com uma mão, com as duas, com o pé, com outras partes do corpo etc. Pretendemos que o aluno corra, salte, transporte, lance, finte, conduza. Enfim, que ele tenha conhecimento do seu corpo, sem e com elementos.” (DAOLIO, 2006, p.60).

¹³¹ Vide imagem 13 da p.105.

para tal, mas também como forma de conscientização do alunado sobre essa importância e sobre aspectos que norteiam programas de controle de peso ponderal.

Em Brasil (1997), podemos visualizar, como objetivo do Ensino Fundamental, que os alunos sejam capazes de “conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva” (p.10). E, como critério de avaliação para o segundo ciclo, temos: **“Estabelecer algumas relações entre a prática de atividades corporais e a melhora da saúde individual e coletiva”** (p.55, grifo do autor).

Faria Junior (1999), em seu modelo heurístico, multidimensional, de atividade física, ressalta a Promoção da Saúde como um dos seus oito subdomínios, admitindo a natureza multifatorial¹³² da saúde e os elementos que a compõem. Os PCNsEF (BRASIL, 1998) apresentam, inclusive, a *saúde* como tema transversal, de modo que

a preocupação e a responsabilidade na valorização de conhecimentos relativos à construção da auto-estima e da identidade pessoal, ao cuidado do corpo, à nutrição, à valorização dos vínculos afetivos e a negociação de atitudes e todas as implicações relativas à saúde da coletividade, são compartilhadas e constituem um campo de interação na atuação escolar (p.36)

● Prazer e Sensação de Liberdade

O prazer foi um discurso imagético encontrado, *com grande expressividade*¹³³, entre os professores, o que representa uma conscientização, por parte dos mesmos, do quanto “as aulas de educação física, apesar de tudo, são as mais interessantes e agradáveis da escola” (DAOLIO, 2010, p.10) e, consequentemente, da eficácia simbólica¹³⁴ dessas aulas (DAOLIO, 2010)¹³⁵.

¹³² Nessa direção, caminham Mattos e Neira (2008), que afirmam que “A saúde é uma condição humana que apresenta três dimensões: a física, a social e a psicológica.” (p.57). Farinatti e Ferreira (2006, p.147) afirmam, também, que “a promoção da saúde explicita o caráter coletivo e multifatorial da saúde”.

¹³³ Para saber mais sobre a quantidade encontrada em percentuais, vide gráfico 12 da p.116.

¹³⁴ *Eficácia simbólica* é utilizada por Daolio (2010), baseando-se em Marcel Mauss (2003), no sentido de que as aulas de EFe possuem eficácia simbólica justamente porque respondem a certas demandas da sociedade na qual se encontram inseridas, possuindo significados específicos e relevantes para o grupo, isto é, associados, em nosso caso, ao prazer advindo dessas aulas, de

Já a sensação de liberdade aparece como discurso imagético, entretanto, *pouco expressivo*, encontrado em P3 e em P4¹³⁶, mas o suficiente para inferirmos que há uma conscientização, entre os professores, do quanto as aulas de Educação Física escolar proporcionam uma sensação de liberdade aos alunos¹³⁷.

● Segurança nas aulas

A segurança nas aulas apareceu como discurso imagético *de baixa expressividade*, reforçado por P2¹³⁸, que desenhou um menino descalço na aula representada, parecendo reforçar, pois, uma preocupação com esse aspecto sinalizado, inclusive, pelos PCNsEF, em Brasil (1997, 1998). Assim, advertem-nos esses parâmetros curriculares para o fato de que “A aprendizagem em Educação Física envolve alguns riscos do ponto de vista físico inerentes ao próprio ato de se movimentar” (BRASIL, 1998, p.54) e, dessa maneira,

mesmo considerando que escorregões, pequenas trombadas, quedas, impacto de bolas e cordas não possam ser evitados por completo, cabe ao professor a tarefa de organizar as situações de ensino e aprendizagem, de forma a minimizar esses pequenos incidentes (BRASIL, 1997, p.29)

Dessa forma, “a organização das atividades tem que contemplar individualmente esse aspecto relativo à segurança física.” (BRASIL, 1997, p.29), requerendo uma atenção especial por parte dos professores de Educação Física escolar, sinalizada por apenas um dos cinco componentes do grupo de professores que compuseram a pesquisa e reforçada pelos PCNsEF, em Brasil (1997, 1998).

modo que, quando falamos em eficácia simbólica, estamos nos “referindo aos significados tradicionais que orientam e fornecem sentidos a certas ações coletivas.” (DAOLIO, 2010, p.9).

¹³⁵ Ressaltamos que, para melhores detalhamentos, a perspectiva do prazer dos corpos nas aulas de EFe já se encontra discutida, neste capítulo, na parte dedicada à Interpretação Refletida dos alunos.

¹³⁶ Vide imagem 13 e imagem 14 da p.105 e da p.107 respectivamente.

¹³⁷ Para melhores detalhamentos, a perspectiva da sensação de liberdade dos corpos nas aulas de EFe já se encontra discutida, neste capítulo, na parte dedicada à Interpretação Refletida dos alunos.

¹³⁸ Vide imagem 12 na p.104.

• Culto ao Corpo (Preocupação com a Aparência) e Outras Categorias

Um outro discurso imagético encontrado foi a respeito do Culto ao Corpo da Modernidade, especificamente, relacionado à preocupação com a aparência a ser apresentada em público, podendo ser observado em P3¹³⁹, o que parece demonstrar que esse culto, presente na era moderna, invade as aulas de Educação Física escolar¹⁴⁰.

Como discursos imagéticos *de baixa expressividade*, porém ainda encontrados em maior quantidade quando comparados às suas categorias antagônicas, tivemos a não esportivização da aula (P1; P4¹⁴¹), a diversificação de atividades-conteúdos (P1; P4¹⁴²) e atividade(s) livre(s) (P1; P2¹⁴³), o que parece nos revelar uma preocupação, por parte desses e, muito provavelmente, de outros professores, com esses aspectos a serem seguidos no direcionamento das aulas de Educação Física escolar, reforçando, assim, a importância do trabalho com atividades não esportivizadas, com a diversificação de atividades/conteúdos e com atividades menos disciplinares e mais livres¹⁴⁴.

Também foi encontrado, *com pouca expressividade*, discurso imagético relacionado à inclusão do corpo, ou melhor, dos corpos nas aulas de EFe, conforme verificado em P4¹⁴⁵, 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).

¹³⁹ Vide imagem 13 na p.105.

¹⁴⁰ Para melhores detalhamentos acerca desse culto e de suas particularidades, ressaltamos que já se encontram discutidos muitos dos aspectos que o envolvem, no capítulo I, na seção *Corpo, Modernidade e Educação Física Escolar*, em que Silva (1999b) esclarece-nos que a realidade vem apresentando dados que evidenciam uma excessiva preocupação com tudo aquilo que se refere ao corpo, de modo especial, à aparência a ser apresentada em público.

¹⁴¹ Vide imagem 11 e imagem 14 da p.103 e da p.107 respectivamente.

¹⁴² Vide imagem 11 e imagem 14 da p.103 e da p.107 respectivamente.

¹⁴³ Vide imagem 11 e imagem 12 da p.103 e da p.104 respectivamente.

¹⁴⁴ Insta frisar aqui que, para melhores detalhamentos, as categorias semânticas antagônicas a essas encontrares como discurso, tais como, respectivamente, a *esportivização da aula*, a *não diversificação de atividades-conteúdos* e *atividade(s) sistematizada(s)*, já foram discutidas, neste capítulo, na parte dedicada à Interpretação Refletida dos alunos.

¹⁴⁵ Vide imagem 14 na p.107.

Como princípio defendido pelos PCNsEF e encontrado como discurso imagético, mas *com pouca expressividade*, tivemos a diversidade, observado em P4¹⁴⁶, mas o suficiente para nos revela a existência de uma preocupação, por parte desse professor e, talvez, de outros professores desse componente curricular, com esse princípio, que se constitui, segundo esses parâmetros, na ampliação das “relações entre os conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem.” (BRASIL, 1998, p.19).

Com pouca expressividade, tivemos o discurso imagético relacionado à interação grupal, observado em P3¹⁴⁷. Em conformidade com esse aspecto, podemos dizer que o fomento à interação com o grupo aparece, nos PCNsEF, através do “diálogo de competências” (BRASIL, 1998, p.75), que merece uma atenção especial por parte dos professores de Educação Física escolar.

Também como discursos imagéticos *de pouca expressividade*, obtivemos aqueles relacionados à descoberta de possibilidades e ao desenvolvimento de habilidades, ambos encontrados em P3¹⁴⁸, que revelam, portanto, uma preocupação, desse professore e, talvez, de outros professores, com esses aspectos relacionados ao corpo nas aulas de Educação Física escolar¹⁴⁹.

Encontramos, também como discursos imagéticos *de pouca expressividade*, ambos em P3¹⁵⁰, o aperfeiçoamento do aprendizado, a transferência do conhecimento para outras situações e o aprendizado para a vida¹⁵¹, além da interdisciplinaridade, revelando uma preocupação desse professor e, possivelmente,

¹⁴⁶ Vide imagem 14 na p.107.

¹⁴⁷ Vide imagem 13 na p.105.

¹⁴⁸ Vide imagem 13, na p.105, para ambos os discursos.

¹⁴⁹ Os PCNsEF nos dizem, inclusive, que, com a diversificação de estratégias de abordagem dos conteúdos, professor e aluno podem participar de uma integração cooperativa de construção e de descoberta (BRASIL, 1998). Assim, esses parâmetros nos mostram as estratégias para tal e o que compete a cada um.

¹⁵⁰ Vide imagem 13 na p.105.

¹⁵¹ Nesses aspectos, afirmam os PCNsEF que quanto mais uma criança tiver a oportunidade de saltar, de girar ou de dançar, por exemplo, mais esses movimentos tendem a ser realizados de forma automática e menos atenção se faz necessária no controle de sua execução e essa demanda atencional pode, pois, dirigir-se tanto para o aperfeiçoamento desses mesmos movimentos e para o enfrentamento de outros desafios (BRASIL, 1997). Além do mais, o trabalho de Educação Física escolar, nas anos finais do Ensino Fundamental, é de grande importância, na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão que possuem sobre a cultura corporal de movimento, viabilizando, dessa forma, “a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais” envolvendo os jogos, os esportes, as lutas, as danças e as ginásticas, segundo nos aponta Brasil (1998, p.15).

de outros professores, com tais aspectos envolvendo o corpo nas aulas de Educação Física escolar.

Insta frisar aqui que tais categorias, diferentes das encontradas nos grupos dos alunos que compuseram a pesquisa, vão ao encontro das respostas de Santos (2005, p.28) à pergunta: “Quais são os determinantes sociais das representações, isto é, porque construímos teorias do senso comum a respeito de objetos sociais?”. Dentre os três determinantes sociais das representações elencados pelo autor, destaca-se o denominado, por ele, de *focalização*, referindo-se “à desigualdade de interesses dos sujeitos em relação ao objeto’ [...]. O sujeito tende a dar uma atenção variável aos aspectos do ambiente social.” (SANTOS, 2005, pp.28-29).

Assim, a intensidade das atitudes dos sujeitos e os modos pelos quais eles relacionam os dados da realidade dependem de seus hábitos lógicos e linguísticos, de tradições históricas, além do acesso às informações e da estratificação de valores, de maneira que o modo como o sujeito apreende as informações dependerá de outros conhecimentos que ele tenha (SANTOS, 2005)¹⁵².

3.3 Por uma Abordagem Inter-relacional dos Dados Imagéticos

Tendo em vista a análise e a interpretação Formulada, levadas a cabo neste capítulo, podemos inferir que, apesar do grande número de alunos afrodescendentes na escola analisada¹⁵³, as imagens nos revelaram, em sua grande maioria, corpos com a tez de pele branca, mostrando-nos a padronização racial da sociedade brasileira, que hierarquiza as diferenças, tomando a identidade branca como parâmetro e, conseqüentemente, inferiorizando as demais.

A imagem hegemônica de criança (branca europeia e, também, masculina), bastante presente no inconsciente coletivo (imaginário social) transmitido por herança cultural e, como consequência, no contexto escolar, acaba por produzir

¹⁵² “Uma informação sobre uma nova doença, por exemplo, será apreendida diferentemente por médicos, engenheiros, agricultores ou estudantes. Porém não se trata apenas do nível de escolaridade. Se o engenheiro ou agricultor é católico ou muçulmano, brasileiro ou asiático, sua formação religiosa e sua cultura terão também um papel importante na apropriação do novo conhecimento.” (SANTOS, 2005, p.29).

¹⁵³ Por puro empirismo.

assimetrias de poder entre elas, e, assim, a escola acaba por se constituir num centro de discriminação.

Diante desse fato, não só podemos como devemos, como professores, buscar imagens contra hegemônicas a esse modelo de criança, promovendo o respeito a diversas características presentes no contexto escolar, a favor da mitigação de preconceitos e da construção das bases para uma consciência cidadã, pautada na diversidade, real, vale frisar aqui, de diversos modos de vida.

As representações generificadas dos corpos (masculino e feminino) deixam patente que olhamos para os corpos e sempre vemos, neles, dois corpos incomensuráveis, apontando ora para o gênero feminino, ora para o masculino, de modo que, mediante tais representações, as crianças (alunos) têm demonstrado, nas aulas de Educação Física escolar, uma concordância com as normas binárias do aparato de gênero, com alguns docentes, inclusive, apresentando expectativas generificadas na realização de suas aulas, num processo de naturalização do sentido fronteiro de gênero, naturalizando, pois, a separação das crianças entre meninos e meninas.

Sendo assim, a Educação Física escolar acaba por reforçar uma construção social heteronormativa e a sua naturalização como atributo físico e biológico, de maneira que orientações sexuais diferentes da heterossexual acabam sendo ignoradas, marginalizadas ou, até mesmo, perseguidas nessas aulas, em função de tais representações, que não condizem, insta frisar aqui, com a diversidade real de modos de ser e de se viver os gêneros e as sexualidades. E, assim, os corpos, em que pese toda a sua complexidade, são reduzidos a duas categorias distintas e complementares: macho e fêmea, instituindo “regimes de verdades”, dentro dos quais só são permitidas, em termos de “normalidade”, relações afetivo-sexuais entre pessoas de sexos diferentes, além de cada sexo assumir, dentro de tal ordem, certos papéis naturais.

A predominância (centralidade) do gênero masculino, nas representações, revela-nos um padrão cultural centrado na figura masculina, de maneira que temos incorporado, sob a forma de padrões inconscientes de percepção e de apreciação, a ordem histórica masculina, reforçando-a. E, dessa maneira, sem que se dê conta, a Educação Física escolar, por intermédio de seus atores, acaba reforçando, melhor dizendo, afirmando um determinado modo de ser e de se viver o corpo em detrimento de outros.

Já a fabulação por parte de A8¹⁵⁴, que representou corpos com figuras de bichos (animais) nas aulas de Educação Física escolar, vai ao encontro da seguinte assertiva: “Ao levar em conta, no estudo de representações, as atitudes, opiniões e imagens, Moscovici (1978) não as considera apenas como reflexos de informações que circulam na sociedade, mas também como criações do sujeito que as expressam”, de modo que “as representações não só se veiculam através de opiniões como influem na sua formação.” (RANGEL, 2004, p.54).

Nesse sentido, afirmamos a representação social, tal como Moscovici (1978, p.28, grifo do autor), como sendo “um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.”. “Em seu estudo sobre a representação social da psicanálise Moscovici (1976) destaca semelhanças entre o pensamento do senso comum e o pensamento infantil.” (SANTOS, 2005, p.27).

O conhecimento do senso comum é regido por uma “lógica natural”, que lhe é própria, e que estaria na intersecção da lógica cognitiva e da lógica social, segundo Abric (1994), o que possibilita a integração de contradições, do racional e do irracional, dando, na maioria das vezes, a impressão de um conhecimento incoerente ou ilógico (SANTOS, 2005, p.27).

Ainda concernente à fabulação observada, ressaltamos que “Jodelet (1989) observa então que, mesmo na formação de representações ‘muito elementares’, ocorre um processo de elaboração cognitiva e simbólica, que tem influência sobre comportamentos.”, tal como nos afirma Rangel (2004, p.54), sendo “nesse aspecto que a noção de representação dá um novo sentido a outros ‘modelos psicológicos’ e confere um novo entendimento às opiniões, imagens, atitudes.”. “Na representação associam-se processos simbólicos, comunicações, condutas, visões compartilhadas.” (RANGEL, 2004, p.54). Logo,

o dado externo jamais é algo acabado e unívoco; ele deixa muita liberdade de jogo à atividade mental que se empenha em apreendê-lo. A linguagem aproveita-se disso para circunscrevê-lo, para arrastá-lo no fluxo de suas associações, para impregná-lo de suas metáforas e projetá-lo em seu verdadeiro espaço, que é o simbólico. Por isso, uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime (MOSCOVICI, 1978, p.26).

154

Vide imagem 08 na p.83.

A coexistência de duas categorias semânticas, ambas de grande expressividade, isto é, *Atividade(s) Sistematizada(s)* e *Prazer*, revela-nos que os corpos nas aulas de Educação Física escolar, a despeito de serem mantidos, de forma disciplinar, numa determinada ordem espaço-temporal, de maneira homogeneizadora, espetacular e consensual, adequando-os à mesma, segundo critérios de docilidade e de utilidade, ou seja, apesar das limitações que lhes têm sido impostas em termos de vivências e de expressões corporais nesses espaços, podemos inferir que tais corpos sentem prazer nessas aulas, haja vista a grande restrição do “se movimentar”¹⁵⁵ a que são impostos, no contexto escolar, nas aulas das outras disciplinas¹⁵⁶.

Além do mais, considerando as relações existentes entre as categorias semânticas, escopo desta seção, 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 aliado alunos do gênero feminino, engendrando, por sua vez, a disputa (rivalidade) entre gêneros diferentes, com o gênero feminino vencendo o masculino num jogo de futebol.

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 masculino, deixando patente a rivalidade existente entre os gêneros em contextos competitivos e, conseqüentemente, a necessária intervenção do professor de Educação Física

¹⁵⁵ Reiteramos, aqui, que a expressão “se movimentar” é utilizada, em nosso estudo, tal como em Kunz (2000), enquanto diálogo do sujeito com o mundo, incluindo, aí, todo o “ser corporal”.

¹⁵⁶ Campos (2009) ressalta-nos que a tradição escolar tem servido do corpo como mero instrumento de acesso às faculdades mentais, com a noção de disciplina como imobilidade e silenciamento. A autora, tendo por base Strazzacappa (2001), afirma-nos, inclusive, o tanto que a representação da criança comportada e educada, como aquela que não se move, ainda persiste nos dias de hoje: quietos em suas carteiras e devidamente enfileirados, sendo, pois, considerados os “bons alunos”. Por imobilidade, entendemos, sobretudo em se tratando de educação dos corpos, não somente um corpo estático, mas um corpo que não consegue se expressar naturalmente, limitado em movimentos estereotipados impostos por outrem, de modo que, na sala de aula, multiplica-se o treino mental e o aluno é somente cabeça, permanecendo sentado, durante horas, com olhar fixo no professor à frente, além de a lógica da disposição espacial da sala em fileiras permitir-lhe somente olhar seus amigos que se encontram de costas, à sua frente (CAMPOS, 2009). Assim, “Com exceção da Educação Física, que faz do corpo [...] o foco central de seu agir, todas as demais áreas ou disciplinas parecem ter conseguido produzir seu ‘corpo de conhecimento’ sem o corpo.” (LOURO, 2000, p. 60).

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, neste capítulo¹⁵⁷.

Importante ressaltar aqui que esse quadro de alijamento é agravado, ainda mais, pela não diversificação de atividades-conteúdos e pela supervalorização do elemento *bola* em detrimento de outros elementos pedagógicos, de maneira que a Educação Física escolar, sem se dar conta, acaba por engendrar a exclusão de alunos do gênero feminino, além de perder a oportunidade de promover uma interação profícua entre gêneros, através do diálogo de competências, numa escola em que o fluxo escolar – de 0,90, i. e., a cada 100 alunos, 10 não são aprovados – contribui para um IDEB – de 4,3, em 2015 – ainda longe de sua meta, que é de 5,0.

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.

Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, urge questionarmos tanto suas normas quanto suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o cria, pratica-o e o recria (SOARES et al., 1992), visto que

as características com que [ele] se reveste [em nossa sociedade capitalista] – exigência de um máximo rendimento atlético, norma de comparação do rendimento que idealiza o princípio de sobrepujar, regulamentação rígida

¹⁵⁷ Ressaltamos que a obra *Cooperative Games, Body and School Physical Education* (DE PAULA; PEREIRA, 2018) é de grande relevância para nossas discussões. Os autores partem de uma reflexão acerca da relação entre Jogos Cooperativos, corpo e Educação Física escolar, buscando esclarecer de que forma os esportes tradicionais podem ser alterados para se fazer valer a cooperação entre pares, apresentando e discutindo, para isso, a divisão dos jogos cooperativos em diferentes categorias, conforme realizada por Terry Orlick, e chamando-nos atenção para o fato de que precisamos, como educadores do corpo, estar atentos para a formação que estamos proporcionando a esse corpo em termos de valores e de vivências, em busca de uma ética cooperativa.

(aceita no nível da competição máxima, as olimpíadas) e racionalização dos meios e técnicas – revelam que o processo educativo por ele provocado reproduz, inevitavelmente, as desigualdades sociais. Por essa razão, pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade (SOARES et al., 1992, pp.70-71)

Rangel (2004, p.68) chama-nos atenção para o fato de que “violências como a ironia, a omissão e indiferença não recebem, no meio social, os mesmos limites, restrições ou punições que os atos físicos de violência.”, mas que essas “armas” de repercussão psicológica e emocional, apesar de não possuírem a mesma visibilidade da violência no plano físico, “são de efeito tão ou mais profundo que o das armas que atingem e ferem o corpo, porque [...] ferem um valor precioso do ser humano: a auto-estima.”.

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, tendo em vista o respeito à individualidade e ao perfil cultural do aluno e, conseqüentemente, à diversidade, fomentando, assim, a inclusão, a interação com o grupo, a descoberta de suas possibilidades, o desenvolvimento de habilidades, dentre outros, visto ser o corpo uma espécie de mensageiro, que expressa/comunica sentimentos, emoções, por meio de linguagens que transmite através de gestos.

A luta e o remédio contra o preconceito e o estigma encontram-se nas análises críticas e situadas que encaminham novos significados, ou seja, que argumentam e apóiam ressignificações. Dessas ressignificações podem surgir novos conceitos, mais reais, mais consistentes, mais abertos e flexíveis, e portanto mais humanos (RANGEL, 2004, p.68)

Outro fato interessante, também observado, neste estudo, acerca da relação entre as categorias semânticas, foi que coexistiram duas delas, ambas de baixa expressividade, que nos aludiram aos distintos arranjos de gênero nas aulas de Educação Física escolar. De um lado, a *Disputa entre Gêneros (Futebol): Gênero Feminino Vence o Masculino*, explicitada, anteriormente, como fruto da esportivização (competição), tendo o futebol como atividade-conteúdo, e da dominação masculina nesses espaços. De outro, o *Convívio Respeitoso com Diferenças (Futebol): Diferenças Biotípicas (Somatotipo) e Diferenças de Gênero*. Esta última apontando para a existência de um direcionamento, nesse sentido,

dessas aulas e demonstrando, dessa maneira, novos arranjos de significados culturalmente criados e compartilhados nesses espaços, pautados, pois, no respeito a tais diferenças e na redefinição da leitura tradicional sobre o futebol: de prática encarada como habitualmente masculina para prática acessível a todos, o que vai ao encontro da seguinte assertiva:

As novas ressignificações por uma vida, uma convivência e uma consciência social mais inclusivas requerem, sobretudo, atitudes que assumam um dos valores mais expressivos dos tempos contemporâneos: aceitação da pluralidade e, portanto, das diferenças, das especificidades, das singularidades (RANGEL, 2004, p.69)

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. E, nesse aspecto, afirma-nos Moscovici (1978, p.65): “Escrevemos que: Representação = figura/significação querendo com isso dizer que ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo o sentido uma figura.”.

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, segundo nos afirma Liebel (2011)¹⁵⁸.

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 G., 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

¹⁵⁸

Apoiando-se em Bohnsack (2009) e Mitchell (1994).

objeto do desejo” (FOUCAULT, 1996, p.10), revelando-nos, pois, aquilo que vai mais além do estritamente normativo, passível, portanto, de alterar realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos em nossa pesquisa, podemos dizer, em suma, que as representações sociais dos alunos acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar encontram-se ancoradas em esferas, tais como: a relacional (nas relações que são estabelecidas com outro(s) corpo(s) e com elemento(s) do espaço), a étnica (na cor da pele dos corpos, ou melhor, em corpos com a tez de pele branca), a de gênero (na centralidade de gênero, especificamente, do gênero masculino), a dos materiais utilizados como recursos pedagógicos (no uso de materiais convencionais, particularmente, o elemento *bola*), a da esportivização (com trabalhos envolvendo modalidades esportivas como conteúdos, especialmente, o *futebol*), a da não diversificação de atividades-conteúdos; a da sistematização dessas aulas; e a do prazer.

Assim sendo, encontram-se tais representações objetivadas, respectivamente, na forma de desenhos de alunos: em relação a outro(s) corpo(s) e a elemento(s) do espaço; com a tez de pele branca; com o gênero masculino; relacionando-se com materiais convencionais, particularmente, com o elemento *bola*; praticando esportes, mormente, o *futebol*; realizando somente uma atividade-conteúdo; desempenhando atividades sistematizadas; e com semblantes demonstrando satisfação, prazer.

Isso nos demonstra a riqueza de detalhes dos dados advindos das representações imagéticas desses grupos de alunos. Além do mais, reforça-nos a importância da utilização conjunta do Método Documentário, proposto por Ralf Bohnsack (2007), e da metodologia qualiquantitativa do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), proposta por Lefèvre e Lefèvre (2003, 2014), para a análise e a interpretação de dados imagéticos.

Podemos considerar, em síntese, concernente aos resultados advindos das representações imagéticas do grupo de professores que compuseram a pesquisa, que essas representações, acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, encontram-se ancoradas em esferas como: a étnica, isto é, relacionada à cor da pele dos corpos, ou melhor, a corpos com a tez de pele branca; a dos materiais utilizados como recursos pedagógicos, ou seja, ao uso de materiais convencionais, particularmente, o elemento *bola*; e a do prazer advindo dessas aulas; todas elas

presentes, vale ressaltar, entre os grupos de alunos, revelando-nos a “rede de significações, valores, crenças e normas que, por sua vez, constitui a base ou a ancoragem de uma representação” (ALÉSSIO, 2005, p.80).

Destarte, encontram-se as representações desses professores objetivadas, respectivamente, na forma de desenhos de alunos: com a tez de pele branca; relacionando-se com materiais convencionais, particularmente, com o elemento *bola*; e com semblantes demonstrando satisfação, prazer.

Assim, de acordo com tais resultados, podemos dizer que a prática cotidiana envolvendo o corpo nas aulas de Educação Física escolar encontra-se compreendida, identificada, orientada e justificada, com todas as suas implicações, na perspectiva relacional (outro(s) corpo(s) e elemento(s) do espaço), étnica (corpos com a tez de pele branca), de gênero (masculino), de utilização de materiais convencionais como recursos pedagógicos (elemento *bola*), da esportivização dessas aulas (*futebol*), da não diversificação de atividades-conteúdos, da sistematização dessas aulas e do prazer, conforme visto, de forma minuciosa, no capítulo III dedicado à Interpretação Refletida das imagens.

Logo, tendo em vista as ancoragens encontradas em ambos os grupos, podemos considerar o termo “corpo” como sendo mais apropriado que “físico” quando nos referimos à compreensão (visão de mundo) dos sujeitos que compuseram a pesquisa acerca do objeto de estudo, haja vista as múltiplas relações encontradas que o envolveram de forma representacional. E, nessa direção, afirmarmos e ressaltamos que

o termo “corpo” é um conceito mais amplo e completo que o termo “físico”. O termo “físico” está vinculado à dimensão biológica do ser humano, perpetuando a separação radical entre matéria e espírito. Ele reduz o ser humano à sua dimensão material e não dá conta de sua compreensão como um ser total e sintético (MAUSS, 2003). Já o termo “corpo” parece estar comprometido com a síntese de uma multiplicidade de dimensões que compõem o ser humano e sua relação com a sociedade. O corpo é mais que um organismo biológico, é sede de signos sociais e deve ser compreendido com base em sua relação com a cultura (VELOZO, 2010 p.34)

Isso vai de encontro à primeira hipótese – de que ainda prevalece, tanto na prática como na reflexão teórica em Educação Física escolar, uma restrição do conceito de corpo a seus aspectos fisiológicos e técnicos, com princípios oriundos, pois, das ciências biológicas (ser de natureza biológica) (BRASIL, 1997, 1998;

DAOLIO, 2006) –, que acaba por ser negada mediante as ancoragens encontradas em ambos os grupos, que nos revelaram múltiplas relações envolvendo o corpo nas aulas de Educação Física escolar.

Porém, em relação à segunda hipótese – de que a esportivização das aulas de EFe, com ênfase na aptidão física para o rendimento esportivo padronizado, ainda constitui uma realidade¹⁵⁹ (BETTI, 1999; BRASIL, 1997, 1998; DAOLIO, 2006) – podemos dizer que as ancoragens encontradas, em ambos os grupos, revelaram-nos que essa esportivização ainda é real nessas aulas, o que acaba por confirmar tal hipótese.

Destarte, tendo em vista o amplo espectro encontrado e revelado, em nossa pesquisa, acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, assinalamos e propugnamos a urgência de uma ressignificação das práticas e dos valores instituídos, nessas aulas, para se educar esse corpo, em busca de um novo projeto de sociedade, inclusivo e cooperativo.

Dentro do escopo perseguido, isto é, de uma nova sociedade, calcada em princípios inclusivos e cooperativos, seria mesmo ideal admitirmos e reforçarmos uma prática envolvendo o corpo nas aulas de Educação Física escolar estando compreendida, identificada, orientada e justificada pela valorização da relação entre corpos de tez de pele branca e de gênero masculino em detrimento de outros? Praticando somente uma atividade-conteúdo, com o material convencional *bola*, em ambientes competitivos (esportivizados) e sistematizados, tendo o *futebol* como referência, e, conseqüentemente, perdendo de vista outras possibilidades de ser-estar nesses espaços? Seria mesmo ideal mantermos esse *status quo* diante de uma ampla gama de possibilidades de se introduzir uma ética inclusiva e cooperativa nas aulas em voga, tendo os jogos cooperativos como partícipes disso?

Medina Filho (2013) já nos adverte para o fato de que, na ancoragem, um dado – não familiar – torna-se familiar, ao ser integrado ao conjunto de conhecimentos e de valores de uma pessoa ou de um grupo, e que, na objetivação, com a formação de uma imagem objetivada, isto é, com a representação imagética

¹⁵⁹

Por ainda prevalecer, tanto na prática como na reflexão teórica em Educação Física escolar, uma restrição do conceito de corpo a seus aspectos fisiológicos e técnicos, com princípios oriundos das ciências biológicas (BRASIL, 1997, 1998; DAOLIO, 2006) justamente pelo reducionismo em não se considerarem diversas dimensões presentes no corpo das pessoas.

do objeto social por meio do estabelecimento de um núcleo figurativo¹⁶⁰, ocorre uma naturalização da representação desse objeto representado, limitando-o à imagem mental efetivada, de modo que “perdemos a consciência de que apenas representamos e as nossas representações acabam assumindo o caráter de verdade.” (267). E, assim,

A naturalização das noções lhes dá valor de realidades concretas, diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros. De outra parte a estrutura imagética da representação se torna guia de leitura e, por generalização funcional, teoria de referência para compreender a realidade (JODELET, 2001, p. 39¹⁶¹).

Segundo Medina Filho (2013), “O objeto, pertencente ao que denominamos mundo da realidade, tem, portanto, seu significado fixado, limitado e restringido pela representação social que o grupo construiu.” (267). E, assim, na objetivação, “a construção mental do objeto social ganha valor de verdade e uma consistência que resiste às investidas de questionamento de sua veracidade ou adequação ao contexto atual.” (p.268). E, aqui, cabe-nos ressaltar, tal como o autor,

a existência do papel simplificador da representação e destacar que, ao ocultar o processo de avaliação efetuado sobre o objeto social, a representação social, tornada objeto, pode exercer a ação de mascarar os valores através dos quais os grupos sociais constroem seus esquemas de pensamento, naturalizando-os e protegendo-os de qualquer possibilidade de questionamento (MEDINA FILHO, 2013, p.268)

Nesse sentido, acreditamos, tal como Medina Filho (2013), “que a imagem pode fortemente nos auxiliar a conhecer as representações sociais porque nos permite ir além de seus conteúdos ativados e expressos de forma verbal.” (p.267). Sendo assim, pesquisas que abranjam o conteúdo imagético podem ser bastante significativas, bem como nos aponta o autor, “atingindo assim mais intensamente as informações das dimensões valorativas e afetivas, possivelmente melhor compreendendo como a representação está organizada e qual o seu sentido.” (p.267).

Toda representação, encarada como produto temporário de processos de comunicação social, “possui uma imagem objetivada, ou seja, uma representação

¹⁶⁰ “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias” (MOSCOVICI, 2003, p.72).

¹⁶¹ Citado por Medina Filho (2013, p.267).

imagética do objeto social que o simplifica e é naturalizada, ou seja, tomada como o próprio objeto real.”, em conformidade com Medina Filho (2013, p.267). Conhece-la, em outras palavras, conhecer as representações acerca de determinados objetos sociais, em nosso caso, sobre o corpo nas aulas de Educação Física escolar, partindo do que essas imagens nos revelam, implica, portanto, agir, no sentido da busca por novos significados, por novos sentidos e, até mesmo, por novas práticas de educação dos corpos nessas aulas.

A criação de um novo uso dos corpos para o que esteja consagrado, isto é, consolidado, só nos é possível se os corpos desativarem o velho uso tornando-o inoperante, conforme as ideias veiculadas por Agamben (2007). Para isso, à fim de rompermos com práticas petrificadas no cotidiano escolar e profanarmos práticas historicamente instituídas de educação dos corpos nas aulas de Educação Física escolar, precisamos, pois, avançar na decodificação crítica dos signos que envolvam os corpos, particularmente, nessas aulas, fundamentando-se, assim, uma política dos corpos (AGAMBEN, 2007; MEDINA, 2009).

Tal política dos corpos encontram suas bases na análise e na interpretação das representações sociais que os abrangem, que acabam por orientar e justificar as práticas que os envolvem, tendo em vista, segundo Goellner (2010), que o corpo é educado por meio de ações que conformam formas de ser, de parecer e de se comportar, por um processo cultural em que se elaboram corpos desejáveis e/ou não desejáveis, que instituem não somente diferenças, mas, sobretudo, desigualdades.

Acreditamos que pudemos contribuir para o avanço da decodificação crítica dos signos que envolvam os corpos nas aulas de Educação Física escolar, por intermédio da análise e da interpretação das representações sociais que abrangem tal objeto, que nos revelaram diversos aspectos acerca dos mesmos nessas aulas e de como essas práticas encontram-se compreendidas, identificadas, orientadas e justificadas concernente à educação desses corpos nesses espaços.

Não descartamos, porém, estudos como o nosso em populações maiores, a fim de clarificar, de forma mais contundente, alguns dos aspectos encontrados e vislumbrarmos, mais nitidamente, as ressignificações necessárias a avanços de conceitos e de condutas de que fala Rangel (2004), visto ser o corpo “um complexo suporte de signos sociais” (MEDINA, 2009, p. 26) e, como construção simbólica, encontra-se vinculado a uma diversidade de saberes e de representações (LE

BRETON, 2011). E a Educação Física escolar, atuando numa perspectiva cultural, acaba por penetrar no universo de representações sociais, carregando, consigo, as questões de uma dada época e de uma determinada sociedade (SOUZA, 2010).

Também sendo “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, ou melhor, as representações sociais fornecem-nos “os elementos que nos permitem compreender o mundo, gerenciá-lo e mesmo enfrenta-lo.”, bem como nos aponta Almeida G. (2005, p.41, grifos do autor). Eis, aqui, um dos motivos de nossa atenção e, por conseguinte, de nossa escolha por nosso objeto de estudo.

Precisamos, portanto, e aqui reside toda a nossa atenção, considerar, além dos aspectos fisiológicos e técnicos, dimensões, tais como, a cultural, a social, a cognitiva, a política, a afetiva, a ética, a estética, a de relação interpessoal e a de inserção social presentes nas pessoas, que se movimentam e interagem com todo o corpo (BRASIL, 1997). Para isso, urge desfragmentarmos e desnaturalizarmos o olhar sobre essas práticas e, conseqüentemente, sobre as intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física escolar, visto ser a diversidade cultural uma condição das sociedades modernas (VELOZO, 2010).

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.
- _____. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- AGAMBEN, Giorgio. Elogio da profanação. In: AGAMBEN, Giorgio. Profanações. Trad. de Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.
- ALÉSSIO, Renata Lira dos Santos. Desenvolvimento humano e violência na zona rural. 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.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A era da cognição social. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005a.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. (Orgs.). **Diálogos com a teoria da representação social**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005b.
- ALMEIDA, Geraldo José de. 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.
- ALMEIDA, Leda Maria de. Representações sociais e prática pedagógica no processo de construção identitária. 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.
- ALVES, N. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- AMARAL, Jader Denicol. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.
- AMARAL, Marcela. O fenômeno do culto ao corpo moderno e a magreza como símbolo de beleza: estudo sobre o movimento pró-Ana no Brasil. In: VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. [Anais...] Lisboa: Universidade Nova de Lisboa 2008. p. 1-10.
- ARAÚJO, E. M. N. Corpos esculpidos, corpos desenhados: constructos de belo no final do século XX. In: XXIV Simpósio Nacional de História. UNISINOS – São Leopoldo/RS. **Anais**. Julho, 2007.9p.

ARAUJO, E. V. F.; VILAÇA, M.L.C. Sociedade conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão. In: VILAÇA, M.L.C.; ARAUJO, E.V.F. (org.) **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias, RJ: UNIGRANRIO, 2016.

ASSMANN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Editora da Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), 1993.

ATHIAS, Renato. **A noção de identidade étnica na Antropologia Brasileira**: de Roquette Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira. Fortaleza: Editora da UFPE, 2006.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**, São Paulo: Brasiliense, 1994.

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

_____. O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente. Campinas: FEFUNICAMP, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar).

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

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

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

BRANDL, Carmen Elisa Henn. A consciência corporal na perspectiva da educação física. **Revista E.F.** (Caderno de Educação Física), Paraná, v.1, n. 02, p. 51- 56, Junho de 2000.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 jul. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, Fabiana Dutra; JACQUES, Paola Berenstein. Cenografias e Corpografias Urbanas: um diálogo sobre as relações entre corpo e cidade. In: Cadernos PPG-AU/FAUFBA. v. 1, n. 1. Salvador: FAUFBA: EDUFBA, 2008.

_____. 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.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, P. F. M. Relações corpo e educação: um estudo sobre o lugar do corpo na escola. **Revista Intercâmbios do Congressos de Humanidades**. ISSN 1982-8640. 2009. Disponível em: <http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/conteudo/visualiza_lo03.php?pag=;revistaintercambio;paginas;visualiza_lo03&cod=190> Acesso em: 05/01/2017.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 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.

CHAMON, E.M.Q.O. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 18, n. 2, maio/agosto. 2014.

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: Papyrus, 2006b.

CUNHA E SILVA, P. **O lugar do corpo: elementos para uma cartografia fractal**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

DAOLIO, J. A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

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

_____. **Da cultura do corpo**. 17.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

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

DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. **Para Ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na escola**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

DEL PORTO, J. D. Conceito e diagnóstico: Depressão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v.21, s.1, p.6-11, May 1999.

DE PAULA, Fábio Narduchi; LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro; OLIVEIRA, Rosane Cristina de; OLIVEIRA, Joaquim Humberto Coelho de. Cooperative Games, Body and School Physical Education. **The FIEP Bulletin**, Paraná, v.88, n.1, p.133-137, 2018.

DE PAULA, Fábio Narduchi; PEREIRA, Alexandre de Jesus. Cooperative Games, Body and School Physical Education. **The FIEP Bulletin**, Paraná, v.88, n.1, p.138-140, 2018.

DE PAULA, Fábio Narduchi; PEREIRA, Alexandre de Jesus; TRIANI, Felipe da Silva. The competition cooperation: the work with cooperative games in physical education. **The FIEP Bulletin**, Paraná, v.87, n.1, p.56-58, 2017.

DICIONÁRIO AULETE DIGITAL. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/corpo>>. Acesso em 11 de outubro 2016.

_____. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/convencional>>. Acesso em 10 março 2016.

DICIONÁRIO INFORMAL. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/corpo/>>. Acesso em: 11 outubro de 2016.

DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/corpo/>>. Acesso em: 11 de outubro de 2016.

DOISE, W.; CLEMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. **Représentations sociales et analyse de données**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992.

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.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do ser professor**. Campinas SP: Alínea, 2006.

ENSSLIN, L.; VIANNA, W. B. O design na pesquisa quali-quantitativa em engenharia de produção: questões epistemológicas. **Revista Produção Online**, Florianópolis, SC, v. 8, n. 1, 2008.

EUSSE, Karen Lorena Gil K.; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v.38, n.1, p.11-17, jan./mar., 2016.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. Atividade física, saúde e ambiente. 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.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes; FARIA, Eduardo José da Costa. 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.

FARINATTI P. T. V.; FERREIRA, M. S. **Saúde, promoção da saúde e educação física**: conceitos, princípios e aplicações. Rio de Janeiro: EdUERJ; 2006.

FÁVERO, M. H. Desenvolvimento psicológico, mediação semiótica e representações sociais: Por uma articulação teórica e metodológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 1, p.17-25, Jan./Apr. 2005.

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, Michel. **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.

_____. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. Disponível em: <https://www.nodo50.org/insurgentes/biblioteca/A_Microfisica_do_Poder_Michel_Foucault.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2017.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault - Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

FOX, Mathews L. **Bases fisiológicas da Educação Física e dos desportos**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Interamericana, 1983.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

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

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

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Trad. P. Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, v. 1, p. 71-83, 2010.

_____. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.167-182, jan./jun., 2003.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2008.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUAITA, N. R.; SILVA, M. M. Resenha - ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2001. **PENSAR A PRÁTICA**, Paraná, v. 11, n.1, p. 101-103, jan./jul. 2008.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. **Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

IDEB. Brasília – DF: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 2015. Apresenta os principais itens do Ideb. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

IDH MUNICIPAL: Veja Índice de Desenvolvimento Humano por cidade do Brasil - Mesquita, RJ. São Paulo: DEEPASK - O Mundo e as Cidades Através de Gráficos e Mapas, 2015. Pesquisa mostra o IDH-M levantado por município do país pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 divulgado pelo PNUD, considerando indicadores de longevidade (saúde), renda e educação. Disponível em: <<http://www.deepask.com/goes?page=mesquita/RJ-Veja-o-IDH-Municipal---indice-de-desenvolvimento-humano---do-seu-municipio>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

JACQUES, Paola Berenstein. Notas sobre espaço público e imagens da cidade. Artigo publicado na sessão Arqutextos do portal Vitruvius, julho de 2009. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqutextos/10.110/41>>. Acesso em: 5 maio 2017.

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

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

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

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. Tradução de Fábio dos Santos Creder Lopes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

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.

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro. Imagens da justiça e educação jurídica na contemporaneidade. XXII Encontro Nacional do CONPEDI, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=cb13de2e50ac695a>. Acessado em maio de 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=7L29Np0d2YcC&oi=fnd&pg=PA11&dq=cibercultura&ots=gjPuEHWzej&sig=ma0LxBjQihzRvd3_jBVajLvXvzM#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 24 jul. 2017.

LIEBEL, Vinícius. 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.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; CASTILHO, Sergio Ricardo Rodrigues. Grupos étnicos e etnicidades. In: MORAES, Amaury César (Coord.). Sociologia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (Coleção Explorando o Ensino; v.15), 2010.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.2, p.59-76, jul./dez. 2000.

LOVISOLO, H. **Educação física**: a arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MADEIRA, M. C. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

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

MANDÚ, T. M. C; AGUIAR, M. C. C. A formação inicial no curso de pedagogia: representações, caminhos e perspectivas dos estudantes. **Educação Temática Digital**, Campinas (SP), v. 15, n.3, p.560-577, 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. 5. ed. São Paulo: Phorte Editora. 2008.

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

McROBBIE, Angela. Pós-marxismo e Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos Estudos Culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

MEDINA, J. P. S. **O brasileiro e o seu corpo**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2009.

MESQUITA: Ideb 2015 por escolas. QEDU, 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/2776-mesquita/ideb/ideb-por-escolas>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

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.

_____. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MUGNY, G.; CARUGATY, F. **L'intelligence au pluriel**. Cousset: DelVal, 1985.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 6. ed. Londrina: Midiograf, 2013.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Qual o lugar do corpo na educação?: notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200015&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 jan. 2017.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães. Corpos políticos. In: Anais do III Seminário Internacional Urbicentros. Salvador, 22 a 24 out. 2012. Disponível em: <<http://www.ppgau.ufba.br/urbicentros/2012/ST216.pdf>>. Acesso em 10 maio 2016.

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.

PALMEIRA, Francineide Santos. Reflexões sobre Identidade Étnica nos Discursos da Literatura AFRO-Brasileira, **Revista ContraPonto**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 127-141, dez. 2012.

PEREIRA, Alexandre de Jesus. **Horta escolar: uma ferramenta interdisciplinar de educação ambiental e de desenvolvimento sustentável**. 2016. 69 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Centro Universitário Augusto Motta, Rio de Janeiro, 2016.

PINTO, Rubia-mar Nunes. A educação do corpo e o processo civilizatório: a formação de estátuas pensantes. **Revista Conexões**, Campinas, v.2, n.2, p. 18-41, 2004.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade: seguido de Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

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

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Corpo e imagem: alguns enredamentos urbanos. Cadernos PPG-AU, Bahia, 2007.

RIBEIRO, K. C. S.; OLIVEIRA, J. S. C.; COUTINHO, M. P.L.; ARAÚJO, L. F. Representações sociais da depressão no contexto escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.17, n.38, p.417-430, 2007.

RODRIGUES, David Antônio. 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.

RODRIGUES, José Carlos. **Higiene e ilusão**. Rio de Janeiro: Nau, 1995.
_____. **Tabu do corpo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

RODRIGUES JÚNIOR, José Carlos. A aula de educação física: espaço para encontro e confronto de diferentes saberes sobre a cultura corporal. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

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

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e Artes do Pós-Humano: Da Cultura das Mídias à Cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. 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.

SILVA, Ana Márcia. Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade. Campinas: Autores Associados, Florianópolis: EdUFSC, 2001a.

_____. Corpo e diversidade cultural. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 23, n. 1, p. 87-98, set. 2001b.

_____. Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. **Cadernos CEDES**, n. 48, p. 7-29, agosto de 1999a.

_____. O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade. 1999. Florianópolis. Tese (Doutorado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina. 1999b.

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

SILVA, Rejane Dias da; ARAÚJO, Clarissa Martins de. As representações sociais dos professores dos cursos de licenciatura em matemática. **Revista de Administração Educacional**. Recife, v. 1, n. 2, p. 90-101, jul/dez. 2014.

SILVA, Rejane Dias da; DIAS, Adelaide Alves; 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.

SOBRINHO, Patrícia Jerônimo. “Meu selfie”: a representação do corpo na rede social Facebook. **Artefactum - revista de estudos em Linguagens e Tecnologias**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.120-133, 2014.

SOLER, Reinaldo. **Educação física: uma abordagem cooperativa**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

_____. **Jogos cooperativos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SOUZA, A. S. Educação física escolar e a prática esportiva: repensando a técnica. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUZA, F. T. R.; PAGANI, M. M. A educação física escolar do ensino médio: a ótica do aluno. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, ECS, Sinop/MT, v.2, n.2, p.109-119, jul./dez. 2012.

SPINK, M. J. P.; GIMENES, M. G. G. Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença. **Saúde e Sociedade**, v.3, n.2, p. 149-171, 1994.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física, Esporte e Diversidade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

TOZONI- REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2.ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 7, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985.

TURTELLI, L. S.; TAVARES, M. C. G. C. F.; DUARTE, E. Caminhos da pesquisa em imagem corporal na sua relação com o movimento. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 24, n. 01, p. 151-166, set. 2002.

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.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000a.
_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000b.

VELOZO, E. L. A educação física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade. In: DAOLIO, J. (Coord.). **Educação física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VEREADOR AMERICO DOS SANTOS: Ideb 2015. QEDU, 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/175188-em-vereador-americo-dos-santos/ideb>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

VILAÇA, M. M.; MARQUES, G. R. D. Educação Física Desportivista: Considerações Críticas à Prática, Predominantemente Vigente, de Educação Física Escolar. X EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Lazer e Educação Física escolar. Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/educacao-fisica-desportivista-consideracoes-criticas-praticapredominantemente-vigente-educacao-fisica-escolar/>> Acesso em: 28 de outubro de 2017.

WAGNER, Wolfgang. 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=P>>

[T4&ots=eDcS2o1oGr&sig=9yXGrI3BE0K6poh0O3i1SSUP9fc#v=onepage&q&f=false](#)
> Acesso em: 9 de agosto de 2017.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: Aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 260-300, jan/jun 2005.

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)



DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As representações sociais de alunos e de professores acerca do corpo nas aulas de educação física escolar.

Pesquisador Responsável: Fábio Narduchi de Paula

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 62728816.8.0000.5283

Submetido em: 06/12/2016

Instituição Proponente: "Universidade do Grande Rio" "Professor José de Souza Herdy" - UNIGRANRIO

Situação da Versão do Projeto: Aprovado

Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_736851

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:

Tipo ⁺	CAAE ⁺	Versão ⁺	Pesquisador Responsável ⁺	Comitê de Ética ⁺	Instituição ⁺	Origem ⁺	Última Avaliação ⁺	Situação ⁺	Ação
P	62728816.8.0000.5283	1	Fábio Narduchi de Paula	5283 - Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy - UNIGRANRIO	"Universidade do Grande Rio" "Professor José de Souza Herdy" - UNIGRANRIO	PO	PO	Aprovado	

ANEXO B – Questionário



Instrumento de Coleta de Dados

Questionário

Frase Indutora: O corpo nas aulas de Educação Física escolar

DESENHO

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is a vertical red margin line on the left side, creating a narrow left margin. The paper appears to be from a notebook or a standard sheet of stationery.

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *As representações sociais de alunos e de professores acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar*. Você foi selecionado por ser aluno ou professor de Educação Física escolar da Escola Municipal Vereador América dos Santos e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O objetivo deste estudo é investigar as representações sociais acerca do corpo nas aulas de Educação Física escolar, tanto de alunos como de professores dessa disciplina curricular, ambos, respectivamente, discentes e docentes de uma mesma escola de Ensino Fundamental.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário que conterá uma frase indutora: "O corpo nas aulas de Educação Física escolar", a partir da qual você fará um desenho e ~~descreverá~~, na parte pautada desse questionário, suas representações sobre essa frase indutora.

Não há qualquer tipo de risco relacionado com sua participação.

Os benefícios relacionados com sua participação são de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para a ciência.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois os instrumentos não necessitam ~~ser~~ ~~identificados~~ e, na divulgação dos resultados da pesquisa, nenhum dado da escola será mencionado.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento, com os pesquisadores responsáveis Joaquim Humberto Coelho de Oliveira (jhumberto@uol.com.br) e Fábio ~~Narduchi~~ de Paula (fabionarduchi@uol.com.br) ou nos telefones (21) 21130370; (21) 32425082.

Joaquim Humberto Coelho de Oliveira

Fábio ~~Narduchi~~ de Paula

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizada na „Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP 25071-202 TELEFONE (21) 2672-7733 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep@unigranrio.com.br

Duque de Caxias, ____ de ____ de 20 ____.

Sujeito da pesquisa

Pai / Mãe ou Responsável Legal