

# LINGUAGEM DISCRIMINATÓRIA E ETNOMÉTODOS DE EXCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dr. CARLOS ALBERTO FIGUEIREDO DA SILVA

Docente da Universidade Salgado de Oliveira e  
do Centro Universitário Augusto Motta  
E-mail: ca.figueiredo@yahoo.com.br

Dr. FABIANO PRIES DEVIDE

Docente da Universidade Salgado de Oliveira e  
do Centro Universitário Augusto Motta  
E-mail: fabianodevide@uol.com.br

## RESUMO

*O objetivo deste estudo foi mapear as representações de alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola privada localizada no município do Rio de Janeiro sobre as metáforas discriminatórias utilizadas por eles na exclusão dos colegas que desviam dos padrões estabelecidos pela turma no contexto das aulas de educação física. O estudo permite avaliar as representações de discentes em relação ao processo de exclusão contumaz e cristalizado no cotidiano escolar, oferecendo recursos para que os profissionais de educação física reflitam sobre a ação pedagógica, no sentido de atender aos princípios da inclusão, com a valorização e o respeito às diferenças.*

*PALAVRAS-CHAVE:* Educação física; exclusão; etnometodologia; inclusão.

## INTRODUÇÃO

O princípio da inclusão vem fundamentando diversas ações no âmbito da educação, constituindo-se, inicialmente, com o objetivo de proporcionar às pessoas com necessidades especiais o acesso e a permanência nas classes regulares de ensino. Hoje, no entanto, esse conceito não se restringe ao âmbito educacional e a questão inclusiva se faz presente em debates e ações em diversas áreas, tais como esporte, trabalho, transporte, lazer, entre outras (SILVA et al., 2006).

A sociedade edifica-se a partir das ações dos agentes sociais no cotidiano de suas atividades, desenvolvendo valores contrários, complexos, mas não necessariamente contraditórios. O mundo social construído pelos agentes em interação está repleto de ações que trazem, de forma naturalizada, em suas bases estruturantes, marcas discriminatórias que geram a exclusão.

Identificar, descrever e interpretar como se constroem e funcionam os processos de exclusão social pode auxiliar grupos que estão em desvantagem a edificarem métodos que lhes permitam o acesso às práticas sociais que lhes são restringidas.

Neste estudo, objetivamos identificar e mapear as metáforas discriminatórias – com foco nas interações verbais e corporais construídas pelos discentes durante suas interações nas aulas de educação física escolar (EFE), que dificultam ou impedem a participação de outros alunos que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela turma.

Posicionar a EFE como componente curricular que discuta, reflita e aprofunde a compreensão sobre os mecanismos de exclusão implica um novo pensar e agir dos seus docentes, caracterizados pela necessidade de conceber a EFE inserida numa perspectiva transformadora e crítica (SAVIANI, 1995; LUCKESI, 2002).

Para fins metodológicos, utilizamos uma observação participante sistemática (BECKER, 1997) durante quatro meses, nas aulas de EFE da sexta série do ensino fundamental de uma escola privada do município do Rio de Janeiro. Os dados do diário de campo permitem constatar que os discentes construíam etnométodos<sup>1</sup>, com base em um discurso verbal e gestual, cujo conteúdo e sentido denotavam elementos discriminatórios relacionados ao processo de exclusão dos alunos que não se enquadravam nos padrões comportamentais da turma.

A partir dessa constatação inicial, formulamos os seguintes objetivos do estudo: a) mapear as representações de alunos do sexto ano do ensino fundamental

---

1. Etnométodos são métodos construídos por indivíduos e grupos que os utilizam para descrever, interpretar e construir o mundo social, no cotidiano de suas atividades. Etnometodologia significa o estudo dos etnométodos. Etno sugere que um membro dispõe do saber de senso comum de sua sociedade. Etnométodos então compreendem uma lógica do senso comum.

de uma escola privada em relação às metáforas discriminatórias utilizadas para a exclusão dos colegas nas aulas de EFE; b) construir um vocabulário de metáforas discriminatórias, a partir das representações dos alunos; c) observar e descrever a dinâmica de construção e circulação de etnométodos e etnomodelos de exclusão, a partir do uso pragmático da linguagem (RORTY, 1994).

Este trabalho, por avaliar as representações de alunos em relação ao processo de exclusão cristalizado no cotidiano escolar, contribui para que profissionais de EFE e de outras áreas do conhecimento avaliem suas ações pedagógicas, no sentido de atenderem ao princípio da inclusão, da valorização e respeito às diferenças.

Caracteriza-se como um estudo de caso, de caráter exploratório, com uma abordagem híbrida, utilizando-se de dados qualitativos e quantitativos. O grupo de informantes foi constituído por 27 alunos e 23 alunas do sexto ano do ensino fundamental de uma escola privada do município do Rio de Janeiro. Utilizamos como instrumento de coleta de dados a observação participante e um questionário com apenas uma questão, a saber: quais palavras são ditas durante as aulas de educação física que no seu ponto de vista excluem os colegas?

Uma folha de questionário foi distribuída para cada um dos 50 alunos. O tempo estabelecido para as anotações foi de 15 minutos. Após as anotações, o pesquisador fazia uma relação com as palavras escritas e perguntava aos alunos os significados de tais termos. Após algumas interações, os alunos chegavam a um consenso sobre o significado de cada termo. A partir daí, o pesquisador anotava o sentido atribuído a cada termo discriminatório.

## HABITUS E ETNOMÉTODOS

Bourdieu e Passeron (1970) definem a noção de reprodução no campo da educação, ao se referirem ao processo de inculcação da ideologia dominante, via aparelho ideológico de Estado – escola. Indicam que a escola transmite a ideologia, o saber e a cultura das classes dominantes e acaba por hierarquizar as classes. Esse processo gera um *habitus*, fazendo com que o sistema educacional perpetue a estrutura desigual das relações de classe.

Conforme Coulon (1995), “o *habitus* é um princípio silencioso de cooptação e reconhecimento que opera as classificações” (p. 151). Os indivíduos compartilham valores intersubjetivos, permitindo que se reconheçam e se aglutinem. Dessa forma, constroem-se práticas que tendem a reproduzir um conjunto de crenças e valores.

Entretanto, Coulon diz que o ator de Bourdieu parece ter o seu destino traçado de antemão sem ser influenciado pelas diferentes aprendizagens a que é

submetido. Portanto, para fins deste estudo, quando utilizamos o conceito de *habitus*, incorporamos as contribuições da etnometodologia, principalmente, no que concerne à reflexividade do agente social e ao reconhecimento de sua capacidade interpretativa.

As representações sociais sofrem influências do contexto em que se constroem e do ponto de vista de quem as interpreta. Essas representações edificam-se no cotidiano e permitem a integração das experiências e histórias individuais pregressas, suportando a heterogeneidade do grupo e as suas supostas “contradições” ou idiosincrasias. Tais representações são flexíveis, evolutivas e sensíveis ao contexto imediato, permitindo adaptação à realidade concreta, e sua transformação.

Os dados do conhecimento são construídos, objetivados e ancorados em imagens que façam sentido para os agentes. Esses dados do conhecimento resultam de recortes da realidade. O grupo de alunos estudado, por exemplo, objetivava e ancorava em imagens as características físicas dos colegas. Um dos alunos era conhecido como “bacalhau”, em virtude de sua origem portuguesa e também por ser muito magro. Uma das alunas era conhecida como “barbie”, por utilizar roupas e maquiagem semelhantes à boneca Barbie.

Muitas ações empreendidas pelos agentes sociais advêm de conceitos interiorizados, crenças cristalizadas, que geram práticas sociais<sup>2</sup>.

A produção de sentidos que circulam na sociedade permite a regulação das ações e dos comportamentos. Para um grupo, esses sentidos passam a ter um caráter de “verdade” ao circularem nas interações de forma ritualizada. Entretanto, interpretando os indivíduos como agentes reflexivos, no sentido de Coulon, reconhecemos que os mesmos, inseridos nos grupos sociais, produzem práticas que se chocam com a reificação circulante, contribuindo para as transformações sucessivas e periféricas das representações sociais (ABRIC, 1998).

## O REPRESENTAR E O FAZER SOCIAL

O representar social é constituído por uma dimensão identitária e outra imaginária e está associado ao fazer social. Neste trabalho, observamos a construção de idéias, preconceitos e estigmas que se manifestam na sociedade; especificamente na escola, no contexto das aulas de EFE, gerando práticas de exclusão, de forma que encontrem determinados núcleos que se fixam no fazer social, apontando para

---

2. Rouquette (1998) propõe não haver equivalência ou influência recíproca entre as representações sociais e práticas sociais, mas sim ser conveniente concebermos as representações como condições das práticas e estas como um agente de *transformação* das representações.

a instância do simbolismo, ilustrada na metáfora discriminatória. Nesse contexto, buscamos captar as impressões do dia-a-dia, visando compreender os etnométodos que os alunos utilizam para construir o seu mundo social. Para tal, faremos uma reflexão inicial sobre o literal e a metáfora.

O *literal* é o que nos salta de imediato à vista. A concretude e a objetividade estão estruturalmente organizadas, permitindo ao indivíduo uma percepção, que, na maioria das vezes, se reduz à forma; uma das chaves que nos possibilita compreender o mundo. A compreensão se faz a partir de formas e de criação de novas formas. Por exemplo, as formas “*péla-saco*”, “*veadinho*”, “*amarelão*” dão expressão e sentido a idéias; a forma busca concretizar uma idéia abstrata, processo denominado como objetivação ancorada (VOTRE; SILVA, 2001).

Há de se observar o que a forma “*diz*”, mas também o seu silêncio, ou “*não dito*” (ORLANDI, 2002), pois o que permanece opaco nos assusta, não nos permitindo atuar sobre o mundo. Porém, nem tudo pode ser reduzido a uma estrutura de percepção imediata e automática. Por exemplo, o estereótipo atribuído a alguém a partir de uma metáfora discriminatória está carregado de sentidos e significados que não são percebidos de imediato. No cotidiano escolar, os apelidos comumente utilizados pelos alunos trazem dizeres que o próprio grupo já naturalizou, pois circulam na intersubjetividade, cristalizando-se.

A *metáfora* não traz um sentido imediato, pois ao utilizarmos-la objetivamos idéias abstratas em algo concreto. Dessa forma, a metáfora encobre algo que é de natureza aparente. Poder-se-ia dizer que essa dimensão reflete o óbvio que se encontra na condição de oculto ou que o elemento oculto salienta o aspecto aparente. Diríamos que na metáfora busca-se a semelhança. Então, se na dimensão do literal a diferença torna mais simples a observação e menos complexo iniciar um processo de demarcação (CASTORIADIS, 2002), como por exemplo: quando opomos branco/preto, alto/baixo, gordo/magro; na dimensão da metáfora, analisamos por semelhança, não trabalhando com a oposição, pois as nuances que surgirão diferem da lógica binária, sendo mais uma aproximação.

Na análise por semelhança, por pressupor a polissemia, não há um sentido *a priori* no discurso, mas margens nas quais vários sentidos se sobrepõem. O sentido de uma palavra ou discurso não existe em si mesmo, pois depende do momento histórico e da posição social de seu enunciador. Pêcheux (1995) afirma que:

as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seja “próprio”, vinculado a sua literalidade. [...] seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras [...] da mesma formação discursiva (p. 160-161).

## ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No sentido de atender ao *objetivo “a”*: mapear as representações de alunos do sexto ano de uma escola privada em relação às metáforas discriminatórias utilizadas para a exclusão dos colegas nas aulas de EFE, utilizamos a categorização, construindo uma grelha com sete categorias a partir da classificação analógica e progressiva dos elementos representados pelo conjunto de metáforas apresentado pelos alunos.

A categorização seguiu a sugestão oferecida por Bardin (1977), a saber: 1. Exclusão mútua – uma metáfora não poderia ser suscetível de compor mais de uma categoria; 2. Homogeneidade – as categorias foram construídas de forma que não permitissem que metáforas com significados diferentes pudessem fazer parte da mesma categoria; 3. Pertinência – as categorias foram criadas após a classificação analógica das metáforas, de modo que estivessem adaptadas aos dados; 4. Objetividade e fidelidade – de forma que se evite que uma metáfora pudesse ser categorizada de diferentes maneiras, estabelecendo o critério de confronto e de entrada na categoria<sup>3</sup>.

A partir dos dados mapeamos as representações de acordo com os sentidos e significados atribuídos às metáforas pelo grupo de alunos, constituídos nas sete categorias, a saber: 1. Nível de habilidade motora; 2. Raça/Cor; 3. Origem; 4. Identidades (sexual e de gênero); 5. Capacidade intelectual; 6. Características físicas e 7. Características pessoais. Essas categorias compreendem as seguintes metáforas:

Quadro 1 – Categorias semânticas e metáforas discriminatórias enunciadas pelos discentes

Categorias	Metáforas discriminatórias
Nível de habilidade motora	Lerdo/a, perna-de-pau, ruim de bola.
Raça/Cor	Escurinha.
Origem	Favelada.
Identidades (Sexual e de Gênero)	Veadinho, menino/a.
Capacidade intelectual	<i>Nerd</i> , mongol.
Características físicas	Gorda, cabelo duro, quatro olhos, girafa, baixinho/a, feia, magrelo/a, gordo, anãozinho, pirralho, dentão, palito, rolha de poço.
Características pessoais	Metida, patricinha, barraqueira, <i>barbie</i> , mandona, chata, péla-saco, amarelão e escroto.

3. Inicialmente, a metáfora era inserida em determinada categoria, de acordo com o seu campo semântico; em seguida, a metáfora era enquadrada em outras categorias até que restasse uma única opção.

## Análise das categorias e metáforas do grupo dos alunos

No grupo masculino, cinco categorias se evidenciaram (Figura 1). O núcleo da representação (ABRIC, 1998) é composto pelas metáforas que discriminam o aluno por suas *características físicas* (40,74%): baixinho, gordo, anãozinho, pirralho, dentão, magrelo, palito, rolha de poço.

Com o núcleo da representação identificado, passamos agora aos elementos periféricos. Podemos considerar que a primeira periferia é composta por metáforas que desclassificam o aluno por falta de *habilidade motora* (25,92%): lerdo, perna-de-pau, ruim de bola; a segunda periferia é composta por metáforas relacionadas às *identidades (sexual e de gênero)*<sup>4</sup> (14,81%): “veadinho” e menina; a terceira periferia é composta pelas metáforas que desclassificam os alunos que não apresentam níveis de *capacidade intelectual* (11,11%) na média da turma: *nerd* e mongol; enquanto na periferia distante, o grupo masculino destacou metáforas relacionadas às *características pessoais* (7,4%): péla-saco<sup>5</sup>, amarelão<sup>6</sup> e escroto<sup>7</sup>.

Refletindo sobre o discurso do grupo de alunos, no qual se destacam as categorias *características físicas*, *habilidade motora* e *identidades (sexual e de gênero)*, estabelecemos relações entre elas, pois no processo de socialização e construção da identidade de gênero masculina a atividade desportiva – um dos conteúdos centrais das aulas de educação física escolar – insere-se como um elemento relevante.

Na construção do corpo masculino, Barcellos (2002) afirma que a área de conhecimento da educação física faz com que o corpo dê forma e visibilidade aos valores sociais do imaginário moderno sobre a masculinidade<sup>8</sup>, tornando-se o *locus* de concretização de valores e atributos morais adequados ao *homem de verdade*.

4. Goellner (2001) aponta que um dos equívocos nos estudos de gênero na educação física brasileira é a confusão conceitual entre identidade sexual (IS) e identidade de gênero (IG): IS refere-se a como o sujeito vive a sua sexualidade e dirige o seu prazer/desejo em relação ao outro sexo); enquanto IG refere-se à construção social do sexo destacando e identificando-se com o feminino e/ou masculino interpretados como plurais, rompendo com a lógica binária.
5. Metáfora utilizada na linguagem natural do grupo para denotar o repúdio por características de um fofaqueiro, que adula os professores.
6. Metáfora que denota uma pessoa medrosa, sem capacidade de enfrentamento nas atividades vivenciadas durante as aulas de educação física, notadamente, as que envolvem competição e disputa.
7. Metáfora que denota uma pessoa inconveniente, arrogante e chata.
8. De acordo com Connell (1995), masculinidade “é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero” (p. 188). Para o autor a narrativa convencional sobre a construção da masculinidade pressupõe que toda cultura tem uma conduta imposta e apropriada pelos homens, fazendo com que internalizem normas sociais masculinas, tendo como custo a repressão de sentimentos, levando à crise pessoal. Tal narrativa é incompleta por três razões: i) adota uma forma de masculinidade hegemônica para definir a masculinidade em geral, quando há masculinidades que

A instituição esportiva é uma arena cultural poderosa da expressão e da preservação da masculinidade (MESSNER, 1994; DUNNING; MAGUIRE, 1997), pois ao celebrar qualidades instrumentais - força, velocidade, vigor, busca de limites, agressividade, competitividade, risco, sexismo, atletismo, tolerância à dor - tradicionalmente valorizadas no desenvolvimento da virilidade, o esporte se constitui num espaço de dominação masculina<sup>9</sup> (BOURDIEU, 1999).

Tais aspectos são valorizados na socialização dos meninos. Sendo assim, algumas metáforas discriminatórias apontadas pelos alunos neste estudo, relacionadas às *características físicas*, tendem a ilustrar aspectos que atrapalham o êxito no desporto, gerando um outro grupo de metáforas, relacionado às *habilidades motoras*.

Cabe refletir que para a sociedade em geral gostar do desporto é uma obrigação para o menino *normal e sadio*. Sendo assim, meninos menos habilidosos e que tendem a não obter sucesso nos desportos nas aulas de educação física, correntemente têm as suas identidades de gênero e sexual questionadas, sendo considerados "desviantes" (LOURO, 1999), a partir de um processo de discriminação pautado na homofobia, caracterizado pela terceira categoria de metáforas, relacionadas às *identidades*.

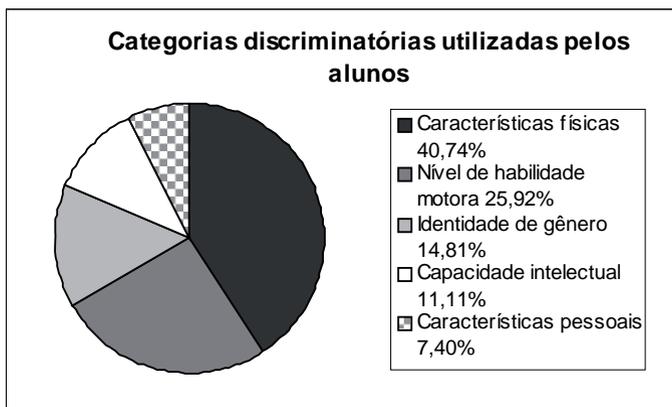


Figura 1 – Categorias discriminatórias utilizadas pelo grupo masculino

se constroem em relação à primeira; ii) interpreta o gênero como um molde social imposto aos seres humanos, como se não pudessem ser agentes de sua própria identidade de gênero; e iii) devemos ver a construção da masculinidade tanto como um projeto coletivo quanto individual.

9. Bourdieu (1999) interpreta a "dominação", no sentido simbólico, de se constituir em algo invisível ao dominado, exercida pelas vias dos meios de comunicação de massa e do conhecimento circulante.

## Análise das categorias e metáforas do grupo das alunas

No grupo feminino, sete categorias se evidenciaram. Duas delas constituíram o núcleo da representação: uma é composta por metáforas que discriminam as alunas por suas *características físicas* (34,61%): gorda, cabelo duro, quatro olhos, girafa, baixinha, feia, magrela; enquanto a outra é composta por metáforas que desclassificam as alunas por suas *características pessoais* (34,61%): metida, patricinha, barraqueira, barbie, mandona, chata.

Na primeira periferia, identificamos duas metáforas que desclassificam as alunas que não apresentam o padrão de *capacidade intelectual* (11,53%) definido como o ideal pela turma: *nerd* e mongol<sup>10</sup>.

Na segunda periferia percebe-se a discriminação por metáforas que desclassificam as alunas que não apresentam o padrão de *identidade de gênero* (7,69%) normatizada pela turma, sendo exemplificada pela metáfora “menino”; enquanto na periferia distante, encontram-se três categorias: *raça/cor* (3,84%), *origem* (3,84%) e *nível de habilidade motora* (3,84%).

O discurso do grupo de alunas, no qual se destacam as categorias *características físicas* e *pessoais*, ilustra um traço relevante no processo de socialização e construção da identidade de gênero feminina: a preocupação com a aparência corporal, traduzida pela beleza estética, representada pelos cuidados com critérios associados à feminilidade, com os quais as meninas se deparam ao longo de sua infância e adolescência (GOELLNER, 2003; PRIORE, 2000).

Inversamente ao grupo dos alunos, é notória a categoria *habilidade motora* na periferia distante das representações sociais. De fato, a literatura sobre gênero e desporto tem destacado a marginalização do desporto no processo de inclusão das meninas em práticas corporais desde os primeiros anos escolares (LOURO, 1999; SARAIVA, 1999; SOUSA; ALTMANN, 1999; ALTMANN, 2002). Se a vivência no desporto, principalmente de competição, tem sido um aspecto relevante na construção da masculinidade, tem sido um aspecto menos importante na construção da identidade de gênero feminina. Historicamente, as qualidades instrumentais enumeradas não têm sido aceitas como habituais no cotidiano das mulheres, por crer-se que comprometem a sua feminilidade (MESSNER, 1994; THEBÉRGE, 1994; RÚBIO; SIMÕES, 1999; DEVIDE, 2005).

---

10. A primeira metáfora denota uma capacidade acima da média da turma, enquanto a segunda uma capacidade inferior à média da turma.

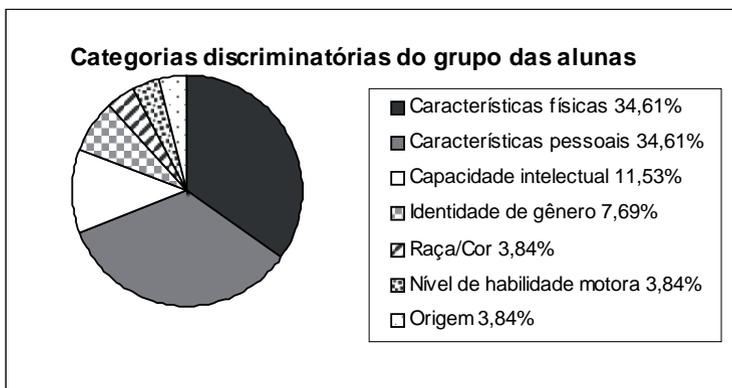


Figura 2 – Categorias discriminatórias do grupo das alunas

Buscando atender ao *objetivo “b”*: construir um vocabulário de metáforas discriminatórias, a partir das representações dos alunos, procedemos à busca dos significados construídos pelos discentes às metáforas por eles utilizadas enquanto etnométodos de exclusão. Nessa etapa da pesquisa, o pesquisador construiu um processo de significação no qual lia as metáforas escritas pelos discentes e lhes solicitava que fornecessem os significados possíveis para ela, até que se constituísse um conjunto partilhado de significados, de modo a compreender as expressões indiciais do grupo<sup>11</sup>.

De modo a atender ao *objetivo “c”*: observar e descrever a dinâmica de construção e circulação de etnométodos e etnomodelos de exclusão, a partir do uso pragmático da linguagem, analisamos o processo de construção de sentidos e significados pelos alunos aliando esta análise à observação participante realizada nas aulas da disciplina educação física durante o semestre.

Nas observações realizadas, verificamos que os etnométodos de exclusão utilizados pelos meninos focalizavam as *características físicas* dos colegas. As relações de poder estabelecidas nas interações durante as aulas de educação física “blindavam” os líderes de revides. Entre as lideranças, metáforas discriminatórias eram intercambiadas; entretanto, o *ethos* utilizado era o de provocação e não o de exclusão (AMOSSY, 2005).

11. As expressões utilizadas no cotidiano estão carregadas de características indiciais e ganham significado a partir do conhecimento do contexto onde são produzidas. A indicialidade é essa incompletude que a palavra possui; ela precisa estar situada num contexto específico para revestir-se de significado (COULON, 1995).

Quadro 2 – Vocabulário de metáforas de exclusão utilizado pelos discentes

Vocabulário do grupo masculino		Vocabulário do grupo feminino	
Metáfora	Significado atribuído pelos discentes	Metáfora	Significado atribuído pelas discentes
Menina	Menino que age e fala como uma menina.	Magrela	Pessoa magra, abaixo do peso.
Nerd	Quem só tira nota boa, só estuda, inteligente.	Escurinha	Menina negra, ou mais morena.
Lerdo	Não entende nada, atrapalhado, lento.	Barraqueira	Pessoa que gosta de arrumar confusão, briga, fala palavrão.
Perna de pau	Não sabe, ou joga mal o futebol.	Metida	Menina que não fala com ninguém, cheia de pose.
Ruim de bola	Não sabe jogar bola.	Lerda	Não entende nada, atrapalhado, lento.
Mongol	Não fala nada direito, não faz nada, é atrapalhado.	Nerd	Quem só tira nota boa, só estuda, inteligente.
Baixinho	Uma pessoa pequena.	Chata	Pessoa inconveniente, fala demais.
Gordo	Pessoa que está acima do peso, come muito.	Favelada	Pessoa que fala muitas gírias, palavrões, fala alto, está sempre brigando.
Escroto	Pessoa inconveniente, arrogante, chata.	Feia	Pessoa que anda desarrumada, despendeada, que não tem uma boa aparência.
Péla-saco	Foqueiro, adora agradar os professores.	Menino	Menina que anda com os meninos, gosta de jogar futebol.
Anãozinho	Pessoa bem baixinha.	Baixinha	Uma pessoa pequena.
Pirralho	Pessoa mais nova, baixinha.	Mandona	Pessoa que manda em todo mundo, que quer ser sempre o líder.
Dentão	Quem tem os dentes grandes.	Girafa	Pessoa mais alta.
Rolha de poço	Pessoa gorda.	Gorda	Pessoa que está acima do peso, come muito.
Magrelo	Pessoa magra, abaixo do peso.	Quatro olhos	Quem usa óculos.
Palito	Menino muito magro.	Barbie	Menina que parece uma boneca, só anda de rosa.
Amarelão	Medroso.	Patricinha	Menina que se arruma toda, mimada.
Veadinho	Menino que gosta de outro menino.	Cabelo duro	Pessoa com cabelo mal tratado, crespo.

Entre os meninos, os etnométodos utilizados em relação à exclusão por grau de *habilidade motora* constituíam-se em escolhas entre dois ou três líderes, que arrematavam os mais habilidosos para as suas equipes, independentemente das relações de amizade<sup>12</sup>. Apesar de o núcleo das representações do grupo masculino ser composto pela discriminação por *características pessoais*, isso não se constituía em fator impeditivo para que um aluno discriminado por ser muito magro, gordo ou pela cor fosse escolhido para compor a equipe, desde que apresentasse um bom nível de *habilidade motora*<sup>13</sup>.

No caso do jogo de futebol, os etnométodos utilizados constituíam-se na realização de uma rodada de escolhas por dois líderes para a formação de duas equipes. Os escolhidos utilizavam a metáfora “de próxima” em relação à organização dos alunos que ficavam de fora dessas duas equipes, que se deveriam organizar durante o primeiro jogo. A regra utilizada para o encerramento da partida era a de que a equipe que conseguisse dois gols permaneceria na quadra. Se em dez minutos, nenhuma das equipes conseguisse os dois gols, havia cobrança de três pênaltis. Permanecendo o empate, realizava-se uma cobrança para cada uma das equipes até que surgisse o vencedor. Essa regra era conhecida como “dez minutos ou dois gols”.

Esse etnomodelo acabava por desmobilizar os alunos não escolhidos por serem menos habilidosos. O tempo transcorrido para que esses se organizassem, em várias ocasiões, ultrapassava o tempo da primeira partida, implicando o prosseguimento do jogo inicial, pois a equipe que deveria substituir a equipe perdedora ainda não estava definida.

Diversas vezes observamos que os alunos mais habilidosos realizavam acordos para que o jogo não terminasse. Por exemplo, quando uma das equipes conseguia o gol ou a outra equipe conseguisse o empate, não havia comemoração. Quando pressionados pelos alunos que aguardavam “a próxima”, os que jogavam não davam informações precisas em relação ao placar e ao tempo de duração do jogo<sup>14</sup>.

---

12. Os laços de amizade entre os discentes eram a última opção para escolha ou para compor o banco de reservas.

13. Outros estudos sobre a temática da inclusão e exclusão de discentes nas aulas de educação física mistas e separadas por sexo também identificam a habilidade motora como um fator relevante – ao lado do gênero – para as práticas sociais de inclusão e exclusão (ABREU, 1995; SOUZA; ALTMANN; 1999; ALTMANN, 2002; DUARTE, 2003; DUARTE; MOURÃO, 2007; LOUZADA; VOTRE; DEVIDE, 2007).

14. Em certas ocasiões, a equipe que conseguia os dois gols em menos de dez minutos não avisava os de fora. Dessa forma, o jogo prosseguia normalmente e o resultado era diminuído, da seguinte forma: no caso em que uma das equipes conseguisse o resultado de dois a zero, sem que os alunos de fora percebessem, o jogo continuava. Se a equipe em desvantagem conseguisse um gol, o resultado, em vez de dois a um, passava a ser entendido como um a zero.

Entre as alunas, as escolhas de equipes privilegiaram as relações de amizade. Dessa forma, o nível de habilidade motora não foi o fator fundamental como para o grupo dos alunos. As *características físicas e pessoais*, no grupo feminino, foram fatores significativos para que uma aluna fosse ou não incluída pela líder para compor a equipe.

Durante as aulas, identificou-se que o grupo feminino se adaptava ao espaço físico existente na escola<sup>15</sup>, enquanto a quadra coberta era um espaço de dominação masculina, sem reivindicação por parte das alunas, conforme sugerem alguns estudos de gênero mencionados nesta pesquisa (SOUSA; ALTMANN, 1999; ALTMANN, 2002; DUARTE, MOURÃO, 2007).

Durante a maior parte das aulas, as atividades foram mistas, à exceção da realização dos jogos, quando o *habitus* era o de que as meninas ocupariam as áreas menos nobres enquanto os meninos dominavam a quadra coberta. Tal regra estava de tal forma cristalizada que não houve contestação por parte do grupo feminino nos dias em que fizemos as observações. De fato, as alunas parecem internalizar uma representação de que os meninos são os “donos” da quadra, caracterizando uma hierarquia de gênero no uso do espaço físico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados decorrentes da análise e interpretação dos resultados apontam que o processo de exclusão por meio de metáforas discriminatórias é contínuo e cumulativo. Os apelidos e metáforas atribuídos aos discentes já estavam consolidados como formas cristalizadas no grupo. Constatamos que os alunos têm consciência do processo de exclusão que realizam e conhecem o significado dos termos utilizados, ratificando, assim, os pressupostos etnometodológicos em relação à reflexividade do agente social.

Esta pesquisa buscou nos etnométodos e etnomodelos construídos pelos alunos, vestígios que pudessem, a partir de suas próprias representações, ser categorizados e interpretados, de forma que se analisassem os processos de exclusão nas aulas. A aparência das práticas sociais dos discentes foi tratada como um suposto modelo subjacente<sup>16</sup>, do qual derivam evidências documentárias individuais.

---

15. Normalmente, as meninas jogavam em baixo da rampa quando chovia ou no corredor de terra batida ao lado da escola.

16. Esse modelo pertence aos elementos do conhecimento do senso comum, aos fatos socialmente sancionados, aos padrões na elaboração de conversas cotidianas, permitindo a sua significação perante o grupo.

A utilização da linguagem discriminatória constituía um padrão reconhecido pelo grupo. Dessa forma, foi possível compreender os processos empreendidos para efetivar a exclusão e a discriminação, através das aparências individuais concretas que refletem o padrão subjacente e vice-versa. Os indivíduos desvelam para si a realidade social e a tornam legível, construindo padrões que se tornam visíveis, via utilização de metáforas discriminatórias.

Portanto, o processo de exclusão contumaz realizado cotidianamente no e pelo grupo estudado estava refletido nos etnométodos e etnomodelos de exclusão aqui interpretados. Os agentes apresentaram, em seus relatos e comportamentos, procedimentos que dificultavam a inclusão daqueles que não se enquadravam no padrão da turma, com distinções entre os grupos masculino e feminino.

### Discriminatory language and ethnomethods of exclusion in physical education class

*ABSTRACT: This study mapping representations of students in basic education in a private school located in Rio de Janeiro. The focus was on the metaphors used by them in the discriminatory exclusion of colleagues in the context of the physical education class. The study evaluates the performances of students on the process of exclusion in the routine school and provides resources for professional reflect about the pedagogical action, in particular with regard to the inclusion, appreciation and respect for differences.*

*KEY WORDS: Physical education; exclusion; ethnomethodology; inclusion.*

### Lenguaje discriminatorio y ethnometodos de exclusión en la clase de educación física

*RESUMEN: Este estudio mapeo las representaciones de los estudiantes de la educación básica en una escuela privada situada en Río de Janeiro. La atención se centró en las metáforas utilizadas por ellos en la exclusión discriminatoria de los colegas en el contexto de la clase de educación física. El estudio evalúa las representaciones de los estudiantes sobre el proceso de exclusión en el cotidiano de la escuela y ofrece recursos para el profesional reflexionar acerca de la acción pedagógica, en particular en lo que respecta a la inclusión, la valorización y el respeto de las diferencias.*

*PALABRAS CLAVES: Educación física; exclusión; ethnomedología; inclusión.*

## REFERÊNCIAS

ABREU, N. Análise das percepções de docentes e discentes sobre turmas mistas e separadas por sexo nas aulas de educação física escolar. In: ROMERO, E. (Org.). *Corpo, mulher e sociedade*. São Paulo: Papirus, 1995. p. 157-176.

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. In.: MOREIRA, A.; OLIVEIRA, D. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ALTMANN, H. Exclusão nos esportes sob um enfoque de gênero. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 9-20, 2002.
- AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção de ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BARCELLOS, J. Literatura e homoerotismo masculino: entre a cultura do corpo e o corpo da cultura. In: LYRA, B.; GARCIA, W. (Orgs.). *Corpo & imagem*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. p. 127-155.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BECKER, H. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *La reproduction*. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit, 1970.
- \_\_\_\_\_. *A dominação masculina*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1999.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- CONNELL, R. W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.
- CORRÊA, I. L. S. *Educação física e currículo: o planejamento curricular nas escolas públicas municipais do Bairro Camobi*. Santa Maria: UFSM, 2000. 159p.
- COULON, A. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEVIDE, F. P. *Gênero e Mulheres no Esporte: história das mulheres nos Jogos Olímpicos Modernos*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- DUARTE, C. *O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.
- DUARTE, C.; MOURÃO, L. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para participação em aulas mistas de educação física. *Porto Alegre, Movimento*, v. 13, n. 1, p. 37-56, 2007.
- DUNNING, E.; MAGUIRE, J. As relações entre os sexos no esporte. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, v. 5, n. 2, p. 312-348, 1997.
- GOELLNER, S. V. Gênero, educação física e esportes. In.: VOTRE, S. (Org.). *Imagário e representações sociais em educação física, esporte e lazer*. S.l.: s.ed., 2001. p. 215-227.

GOELLNER, S. V. *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2003.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 57-87.

LOUZADA, M.; VOTRE, S.; DEVIDE, F. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 55-68, 2007.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MESSNER, M. *Power at play: sports and the problem of masculinity*. Boston: Beacon Press, 1992.

\_\_\_\_\_. Sports and male domination: the female athlete as a contested ideological terrain. In: BIRREL, S.; COLE, C. L. (Eds.). *Women, sport, and culture*. Champaign: Human Kinetics. 1994. p. 65-80.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp, 2002.

PRIORE, M. Del. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: SENAC, 2000.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

RORTY, R. *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Presença, 1994.

ROUQUETTE, J. L. Representações sociais e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 39-46.

RÚBIO, K.; SIMÕES, A. C. De protagonistas a espectadoras: a conquista do espaço esportivo pelas mulheres. *Movimento*, Porto Alegre, ano V, n. 11, p. 50-56, 1999.

SARAVA, M.C. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí: Unijuí, 1999.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SOUSA, E. S. de; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física Escolar. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XIX, v. 48, p. 52-68, 1999.

SILVA, C. A. F.; CORREIA, A. M.; SILVA, J. E. Integration or inclusion? Challenges of the inclusive physical education. *The FIEP Bulletin*, Foz do Iguaçu, v. 76, p. 175-177, 2006.

THEBÉRGE, N. Toward a feminist alternative to sport as a male preserve. In: BIRREL, S.; COLE, C. L. (Eds.). *Women, sport, and culture*. Champaign: Human Kinetics. 1994. p. 181-192.

VOTRE, S. J.; SILVA, C. A. F. Ancoragem e objetivação no imaginário. In: VOTRE, S. J. (Org.). *Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2001.

Recebido: 19 fev. 2008

Aprovado: 16 set. 2008

Endereço para correspondência  
Carlos Alberto Figueiredo da Silva  
Rua Oscar Valdetaro, 94, ap. 1.202 – Barra da Tijuca  
Rio de Janeiro-RJ  
CEP 22793-670