

EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE CÓDIGOS E LINGUAGENS

Mário Luiz Ferrari Nunes

Um conto...

A cama dos meus pais é muito grande. Nela tem montanha, oceano, nuvem... Também tem fantasma!... A dos meus é esconderijo. Eu me escondo enrolado no cobertor... Também é circo! Como?... Rolando, pulando e tem a tenda... Meu pai é a montanha. Subo, escorrego... caio... Na cama dos meus não dá! Tem um montão de coisa embaixo. Acho que é o esconderijo das coisas deles. Brinco na minha com a da minha irmã. Lá tem um rio, a gente pula de um lado pro outro. Outro dia tinha um tubarão grande embaixo do rio... Tubarão?... É é é... Embaixo não dá! Tem uns brinquedos. Coloco em cima da madeira. Lá é o ponto do ônibus e o mercadinho do Seu Álvaro!... Ah, eu faço isso na janela de casa. Subo na minha cama e coloco os carrinhos em fila, tem trânsito!... Pra subir, tem que escalar a montanha... depois?... Outro dia, eu caí da minha cama e bati o queixo. Sangrou muito... Chorei muito... Tava vendo o passarinho na janela. Aí, eu assobiava e me agachava para ele não ver quem era... Aí, eu caí!... Escondendo dele?... É!... A gente nada entre as cobertas. ... É! É o oceano... O colchão é as nuvem... vamos de uma pra outra, pulando... Minha mãe? Se ela tá em casa, voa também, mas se é cedo os dois não deixam... Dizem que temos que ir pra escola, pro trabalho... Quando faço o fantasma minha vó reclama. Diz que não vai arrumar mais... Durmo no beliche. Minha mãe não deixa. Diz que é perigoso cair lá de cima. .. Eu queria ter um, aí eu pulava lá de cima e escalava pra subir pela grade... Eu vi na casa do Pedro... Saio cedo pra casa da vizinha. Não dá!.. Lá? Brinco disso tudo no sofá. Nunca vi. Acho que não tem cama!... No Domingo, eu pulo em cima dos meus pais dormindo. Ele diz que tô ficando pesado... Eu também gosto de fazer com a minha mãe... Não, não tenho pai... Eu durmo todo dia na cama da minha mãe. Quando acordo antes, fico chacoalhando ela. Eu brinco de chacoalhar a minha mãe... Meu amigo urso é igual... Como?... A gente tem que chacoalhar o urso pra ele acordar... Cai fora!... Aprendi na creche... Já brinquei disso... Também! Achei legal... Podemos brincar de acordar o urso... Tá comigo! ... Por quê?... Porque sim!... Também quero!... Eu também!... O Nandinho empurrou a Maísa... Olha a Duda?... Gritos..... Correria..... Tem folha aí, a minha rasgou... Quebrou a ponta... Eu te empresto... Pssor, ficou legal??... É pra subir pra aula?... Meu desenho tá certo?..... E o meu?

Cenas como essas acontecem todos os dias nas aulas de Educação Física. No caso narrado, percebe-se pela linguagem verbal e pela linguagem das brincadeiras que se trata de alguns momentos vivenciados com as crianças pequenas. O que elas estão comunicando? E como seria com as grandes? Com as menores? Com as não tão grandes? Nas aulas da EJA? Seria possível, algo parecido no Ensino Superior?

Sem dúvida, muitas coisas se repetiriam, outras não, algumas seriam similares... enfim, teríamos a repetição de diferenças, pois nunca seriam as mesmas, do mesmo modo, no mesmo contexto, com o mesmo significado...

Em que pese essa condição, há um elemento que, mesmo diferente nas particularidades, no pensamento, na sensação, na libido e no desejo, se aproximaria: a ação de ler e escrever (expressar/produzir) os significados presentes no que se está a fazer. Pode-se dizer que as crianças estão envolvidas em práticas de significação. Em práticas de produzir e interpretar os códigos da linguagem usados pelos sujeitos da ação.

É isso que nos permite inserir a Educação Física na área das Linguagens. No entanto, essa caracterização precisa de maiores cuidados, visto que o que se nota no cotidiano das aulas, na literatura, nos documentos oficiais e até em processos avaliativos que envolvem o componente é que essa inserção parece que não está bem estabelecida. Na maioria das vezes, o que se observa é mais do mesmo. Só que agora, as velhas formas de pensar e fazer a Educação Física vestiram uma nova roupagem. Estão sob novos enfoques, outras formas de dizer, outras linguagens. Entendo que é necessário problematizar esse momento. Este capítulo tenciona produzir alguns significados a respeito dessa inserção e, a partir deles, escrever possibilidades para pensarmos a Educação Física nessa área e, mais além, potencializar formas de fazer aquilo que vem sendo denominado de currículo cultural de Educação Física.

Começo abordando o termo linguagem. Ele pode ser compreendido como um sistema que possibilita a comunicação das nossas formas de perceber as coisas do mundo, o que implica a representação da realidade e por isso, produz sentido de modo limitado. Desse modo, a linguagem é prática política e cultural de produção e negociação de significados. A linguagem é o que permite a construção de sentidos compartilhados e, portanto, construir um mundo social em que possamos viver em conjunto, uma cultura (HALL, 1997).

Tal definição ocorre uma vez que a linguagem colabora na geração, organização, acumulação e transmissão de informações. A linguagem se manifesta por meio de múltiplos sinais/signos: verbais (oral e escrita), corporais, visuais, musicais, eletrônicos etc. Os signos são usados no lugar

das coisas para representá-las. A organização desses signos é o que se denomina sistema de representação, é o que viabiliza a comunicação entre as pessoas. Isto ocorre porque o signo não é individual, mas determinado pelos diferentes grupos culturais que organizam e classificam conceitos e assim estabelecem relações complexas entre eles. Qualquer som, palavra, imagem, gesto ou objeto que funciona como um sinal é organizado em relação com outros sinais dentro de um sistema em que encontra o seu significado (HALL, 1997). Mais ainda, a relação entre o sistema de representação, as coisas, o conceito e a linguagem é arbitrária. Isto é, trata-se de uma imposição cultural. Isso quer dizer que a sequência das letras, a estrutura da frase ou os sons proferidos podem estar em qualquer ordem. Isso explica, por exemplo, a diferença entre as línguas e a diferença entre as práticas corporais.

Não há qualquer relação direta entre os sinais e as coisas. Logo, o significado não está no objeto, pessoa ou coisa, tampouco está na palavra. Por nascermos imersos nesses sistemas de representação temos a sensação de que o significado parece ser uma coisa natural e inevitável. Muitas vezes parece até que é fruto da nossa autoria. Entretanto, o significado das coisas é construído pelo sistema de representação. É construído e fixado por um código. O código é o que estabelece uma correlação entre o nosso sistema conceitual e o nosso sistema de linguagem de tal forma que, sempre que vemos ou pensarmos em uma bola, o código nos diz para usar a palavra bola. O código é o resultado de um conjunto de convenções fixadas socialmente e antecede a nossa existência (SAUSSURE, 1977)¹¹.

Cabe dizer que foi o linguista russo Roman Jakobson quem criou as bases para estender o conceito de linguagem como uma estrutura para todas as formas de comunicação humana e colaborou para levar o conhecimento produzido na área da linguagem verbal para outros sistemas de signos. Todos os sistemas da cultura como o mito, a religião, a literatura, as práticas corporais etc. apresentam seus próprios sistemas de representação e, apesar de serem construídos sobre o modelo da linguagem verbal, não se remetem a ele, mas constroem seu próprio modelo.

Assim como muitos termos que circulam sem cerimônia nos campos da Educação Física, vide a noção de cultura corporal, o termo linguagem parece padecer do mesmo problema. Se levarmos em conta que a linguagem é o que permite aos humanos tornar a realidade acessível, explicável, comunicável e também produzi-la, não parece ter sentido existir uma área

11 Sua obra é póstuma e datada de 1917.

de códigos e linguagem, pois todas as áreas do conhecimento seriam também áreas de códigos e linguagem, uma vez que se constituem como um sistema de representação.

Tomemos alguns exemplos: na autobiografia do físico inglês Stephen Hawks há uma passagem em que ele problematiza a necessidade de formular uma explicação para a origem do universo. No livro, o momento é comunicado pela linguagem escrita. Na produção filmica, o mesmo fato é comunicado pela linguagem visual. Em ambas, tanto o leitor do texto escrito como a audiência do texto filmico, compreendem que ele torna o fenômeno observável, materializável ao observar o movimento da mistura do café com o creme na xícara que tem em mãos. Diante da representação, ele precisa criar uma equação matemática, que dê conta de explicar e comprovar sua hipótese. Feito isso, a comunidade científica lê, calcula, analisa, questiona e, por fim, valida sua formulação. Ou seja, o fenômeno foi compreendido pelas linguagens que comumente são utilizadas pelas ciências naturais e exatas para a exposição do conhecimento produzido: a linguagem matemática e a do modelo científico. Vejamos outros casos: um botânico é capaz de ler no tronco de uma árvore seu tempo de vida, desde o nascimento até os dias atuais. Faz isso calculando as diversas etapas de seu crescimento e a influência do bioma. O mesmo se dá com um geólogo em relação às pedras. Com o geógrafo não é diferente. Ao estudar determinado relevo, manifesta suas observações por meio da linguagem cartográfica. Ao investigar os componentes de um determinado alimento, o bioquímico os comunica por meio da seleção de alguns elementos da tabela periódica a fim de organizar a informação e assim por diante. Esses exemplos demonstram que todas as áreas do conhecimento científico têm uma linguagem própria. Poderíamos dizer, então, que todas estão na área de códigos e linguagem, pois comunicam ao mundo suas significações e requerem processos educativos específicos para transmissão dos seus códigos às novas gerações.

Com base nas proposições do fundador da Semiótica (ciência que estuda as linguagens) Charles Peirce, o que podemos dizer é que as áreas citadas são linguagens (SANTAELLA, 1983). No campo escolar, onde parte do conhecimento dessas ciências é didatizado, o que acontece é a transmissão das linguagens científicas, que fazem com que os sujeitos da educação compreendam as explicações dos fenômenos investigados. Não à toa, observam-se várias propostas curriculares que apresentam como um possível eixo do trabalho pedagógico a linguagem específica de cada área e/ou disciplina.

Se permanecermos nessa explicação, também não encontraremos respaldo para afirmar a Educação Física na área de códigos e linguagem. Afinal, poderíamos dizer que se as fórmulas matemáticas, a datação de uma pedra e a de uma árvore, os traços dos mapas, a composição química dos alimentos comunicam algo, poderia se afirmar que a Educação Física também transmite a linguagem das práticas corporais, a linguagem que lhe é específica. Ou seja, ao ensinar o passe de peito, o ritmo trifásico, a parada de mãos, a debicada, o rabo-de-arraia, a dobradiça etc. o professor estaria ensinando uma linguagem e seus códigos específicos. O que, convenhamos, é extremamente superficial e insuficiente para tal inserção. Poderia a Educação Física também ter em seus planos de ensino um eixo de linguagem. Dessa ideia decorre em mais uma confusão na área.

Se já era confuso estabelecer na prática pedagógica as diferenças entre os currículos¹² presentes no campo, agora a coisa fica mais emblemática. O que se vê são professores que formulam objetivos de aprendizagem atrelados à noção de cultura corporal, afirmam que o componente está na área de códigos e linguagens, mas colocam em ação práticas alinhadas às perspectivas biopsicossociais, tanto as que tratam como objeto de estudo da Educação Física a aptidão física como as que o entende como movimento humano¹³. Talvez por isso, nos últimos tempos tem sido notória uma confusão entre os professores no momento em que articulam a Educação Física como área de códigos e linguagens com a prática pedagógica. Digo isso porque é possível observar, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais até as atuais propostas curriculares oficiais uma relação um tanto quanto esquizofrênica entre esses posicionamentos. Bastaria, então, manter as coisas como estão e mudar o que se registra nos planos de ensino com o acréscimo dos termos códigos e linguagens.

Um exemplo palpável dessa confusão pode ser observado nas provas do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), no qual a Educação Física figura na área de códigos e linguagens. Nelas, encontramos algumas questões cujos enunciados solicitam conhecimentos que atrelam a Educação Física à saúde (área que não existe oficialmente nos currículos nacionais) ou à área das ciências da natureza. No exame de 2009, por exemplo, há uma questão que aborda a ausência do brincar no desenvolvimento humano e

12 Como já foi explicitado em outros textos, compartilhamos com Silva (1999) que toda teoria da educação é uma teoria de currículo. Assim, aquilo que comumente é denominado por tendências ou abordagens, neste texto recebe o nome de currículo.

13 O debate sobre a definição do objeto de estudo que trata a Educação Física escolar foi amplamente debatido no início dos anos 1990. Àquela altura, diversos intelectuais da área trataram do seu conhecimento e especificidade.

apresenta respostas ancoradas nas teorias desenvolvimentistas. Em 2010, para responder a uma das questões, são exigidos conhecimentos relativos ao transtorno do comer compulsivo. Em 2011, uma questão enfatiza a procura de certo segmento da população pelas academias e as respostas versam sobre seus benefícios. Algumas imagens alteradas do livro *Exercício e Saúde* (NIEMAN, 1999), obra largamente presente nos currículos de formação inicial para o bacharelado, foram apresentadas em 2012 para questionar quais são as adaptações benéficas à saúde provocadas pelo exercício físico. Em 2013, destaca uma que aborda os riscos para a população jovem em função dos seus hábitos sedentários e alimentares, chegando a usar termos como gordos e preguiçosos.

Como se observa, um exame que deveria tratar de conhecimentos da Educação Física enquanto componente da área das Linguagens troca os pés pelas mãos e acaba fortalecendo a indagação sobre qual linguagem a Educação Física aborda. Além de ser uma prova que seleciona alunos para os cursos superiores de todo o Brasil, o problema se agrava por outros meios. No YouTube é possível assistir professores de Educação Física contribuindo com o estudo das questões do ENEM, visando futuras participações dos interessados. Na apresentação, todos os colaboradores (alguns se dizem professores de Educação Física) afirmam o componente como pertencente à área de códigos e linguagens, mas em nenhuma explicação a respeito das perguntas se utilizam de teorias da linguagem para a elucidação das respostas. Tal como acontece com muitos documentos curriculares oficiais, entendo que o exame nacional e suas formas de divulgação ajudam a estabelecer um aspecto interessante: fala-se da Educação Física na área de códigos e linguagens, mas o modo como a intervenção pedagógica é formulada a mantém em área nenhuma. Sem alongar no caso, o mesmo problema se anuncia em muitos dos objetivos de aprendizagem presentes na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Convenhamos: não é fácil a jornada do professor de Educação Física.

A inserção do componente na área de códigos e linguagem está intimamente ligada às lutas pelo controle de seu significado e definição de sua função social, à construção de seu campo acadêmico e à delimitação de seu objeto de investigação. Não caberia aqui e tampouco é minha intenção entrar nessa seara. Opto por partir daquilo que já está dado no campo: o objeto da Educação Física é a cultura corporal¹⁴.

14 Esse debate atravessou a área e resultou tanto em sua crise de identidade, como na divisão curricular nos cursos de formação inicial e campos de atuação. Caso o leitor queira retomar o tema ou nele aprofundar-se, indico a extensa produção do GTT Epistemologia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

Recontando...

De que jeito? Ah, pode ser no colchão da ginástica... Não cabe todo mundo... Reveza!... Vai demorar?... Eu começo!... Por quê?... Porque sim!... Também quero!... Eu também!... Vamos fazer no caixote da ginástica, dá pra escalar... Dá pra colocar inclinado e descer... É!... Vamos pular no mar... Dá pra colocar os "colchãozinho", vira rio. Dá até pra por o tubarão... Pode ser pega-pega tubarão... Tá comigo!... Por quê?... Porque sim!... Também quero! ... Eu também... Faz como noutra dia... Como?... Como chama pssor?... Daquele jeito que a vó do Felipe falou... É!!! ... Chiniqueiro! ... Xiniqueiro livre... Eu sou o xiniqueiro... Por quê? ... Porque sim!... Também quero... Eu também!!!... Faz xiniqueiro... risos... Pssor... Faz você! ... É... É!... É!... Vai o Felipe!! ... Por quê? ... Porque sim!... Também quero! ... Porque foi ele quem ensinou... E daí! ... Foi não!... Foi sim!... Foi a vó dele... risos... Alguém pega a pedra? ... Coloca qualquer coisa... Tem que ser a pedra... Por quê? ... Porque sim!... Porque a vó dele falou que era com pedra... Acho que pode... Pode!... Não pode!... Pode Thomaz?... Foi o Felipe... Pega aquela folha... Usa a minha moeda... Ele já pegou... Disse primeiro... Também quero?... Por quê?... Porque sim! ... Primeiro! ... Segundo... Terceiro... Não empurra... Vai pro fim!... Livre... Tá com o Jorgeeee!!... Gritos.....Correria.....Tem folha aí, a minha rasgou... Quebrou a ponta... Eu te empresto... Pssor, ficou legal?... É pra subir pra sala?... Meu desenho tá certo?..... E o meu?.....

Cultura corporal e linguagem

A princípio, o uso da expressão cultura pode causar confusões e também precisa ser explicitado. Afinal, há um debate sobre o termo e suas variações tais como cultura corporal de movimento, cultura de movimento. O que os estudos indicam desde a época de sua concepção é que apesar de corrente, o termo cultura corporal é pouco compreendido na prática da Educação Física. Por isso, ele está inserido em propostas curriculares que misturam-no com aspectos desenvolvimentistas e saudáveis, fazendo crer que tudo é a mesma coisa ou que se pode abordar um pouco de cada (CAPARROZ, 2003; NEIRA; NUNES, 2006, 2009). Além disso, segundo a cartografia elaborada por Neira (2015), o termo apresenta várias interpretações efetuadas por diversos autores e, muitas vezes, fundamentadas em aportes teóricos diferentes, que possibilitam usos diversos para o termo. Infelizmente, esse fato não é aprofundado

na formação inicial e contínua, além da ausência de teorias da linguagem no currículo da formação inicial. Oras, como pode a Educação Física estar inserida em uma área específica se na formação inicial esse tema não é tratado? Entendo que tudo isso tem potencializado ações didáticas enviesadas no âmbito dos currículos da área¹⁵.

A perspectiva de cultura aqui adotada parte do questionamento do seu sentido antropológico e sua universalidade, recorrendo para tal, à construção teórica dos Estudos Culturais na sua perspectiva pós-estruturalista. Neste campo de pesquisas e intervenção política, a busca por uma definição histórica das práticas culturais ocorre através dos conceitos de formação social, poder cultural, dominação e regulação, resistência e luta (HALL, 2003). Nesta concepção, a cultura não é só um conjunto de modos de vida, mas práticas que expressam significados que permitem aos grupos humanos regular e organizarem todas as relações sociais, assim como subjetivarem seus sujeitos. Nessa perspectiva, toda e qualquer ação social expressa ou comunica um significado, e, nesse sentido, é uma prática de significação (HALL, 1997). O que isso aponta é que cada instituição ou atividade social cria e precisa de um universo próprio distinto de significados e práticas, isto é, sua própria cultura. Do mesmo modo, é possível dizer que os significados são produzidos também por quem acessa as práticas elaboradas por outros grupos culturais. As produções culturais falam e são faladas. A cultura, assim entendida, constitui-se em uma relação social marcada por assimetrias de poder.

No entanto, como dito acima, o significado não é dado pelo objeto. Ele é constituído em meio às lutas que visam defini-lo. Este conceito indica que a cultura é um campo de luta pela validação dos significados. Se a cultura é um território de conflito pelo significado, o que se vê é que tanto no interior de cada grupo cultural como no contato que estabelecem entre si, o que está em disputa é o poder de definir e controlar o significado das coisas, em suma, se luta pelo controle do que é verdadeiro, do que é a realidade.

Por sua vez, o termo corporal também precisa ser definido, pois, seguindo a lógica acima, o significado de corpo também varia de cultura para cultura. Na cultura acadêmica hegemônica da Educação Física, por exemplo, o corpo é significado como uma máquina, passível de intervenção e controle. Daí as formas de ação pedagógica na Educação Física que visam à busca de sua eficiência (BRACHT, 1999).

O que aqui se apresenta concebe o corpo como um texto, passível de comunicação, logo, de leitura e escritura (a produção de novas formas de comunicar). Quando o homem se comunica, usa de variados recursos disponíveis a fim de que a intenção de sua ação possa ser compreendida, comunicada. Isso não é diferente na expressão corporal. O corpo todo e todos os elementos a ele agregados são utilizados durante o processo comunicativo. Esses recursos da comunicação corporal compreendem as roupas, os diversos tipos de ornamentos, as marcas que definem o corpo como a altura, a cor da pele, os traços da face, o volume corpóreo, o cabelo, cicatrizes etc., e além desses, os gestos. Todos são textos do corpo. Todos constituem o corpo como um texto, uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal. São os gestos enredados em meio à cultura e seus sistemas de representação que impõem os significados da linguagem corporal. Os gestos, mediante o intercâmbio que estabelecem com a cultura ao longo da vida, vão conformando um estilo pessoal de ser, proporcionando um corpo que se identifica pela sua corporeidade. Por partilhar os significados da gestualidade em um determinado grupo, a linguagem corporal constitui parte da identidade cultural, pois também permite o processo de comunicação entre os pares. Cada cultura propicia uma educação do corpo diferente, que por meio dos gestos a expressa e se identifica.

Dentre as práticas sociais ou formas culturais de cada grupo encontram-se as práticas corporais com aspectos lúdicos, que são sistematizadas, ressignificadas, hibridizadas e transmitidas de geração a geração em cada grupo cultural. A partir daí é possível identificar a cultura corporal como um campo de luta pelo controle do significado, expressa na intencionalidade comunicativa da gestualidade humana (NEIRA; NUNES, 2006, 2009). Essas práticas sociais corporais são comumente classificadas como esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras e suas infinitas e constantes transformações e recriações.

E depois?

Quero a minha... Por quê?... Também quero... Posso trazer meus carinhos? ... E o fantasma, como vamos fazer?...Vou trazer o lençol... Sua mãe deixa?... Vamos usar aqueles tecidos pretos da apresentação... Boa!...Tá largado embaixo da escada...Bora lá!... Agora, vamos brincar de urso?...Não é hora ainda... Então é do quê?...É da nuvem...Tá comigo?...Por quê? ...Porque sim!... Também quero...Por quê?... Porque sim... Conte pra minha vó e ela disse que sabe um monte... Meu pai também... O meu também sabe... Cansei!... Tá doendo a minha perna...

15 Neira e Nunes (2006, 2009 e 2011) apresentaram e debateram largamente esse problema, o que torna desnecessário fazê-lo aqui.

Aqui do lado da barriga dói... Vamos mudar pra outra... A do urso? ... Tá comigo?...Por quê? ...Também quero...Por quê? ... Porque sim!... Essa é noutro dia... Agora é a da Dayane... Gritos..... Correria.....Tem folha aí, a minha rasgou...Quebrou a ponta... Eu te empresto...Pssor, ficou legal??.....É pra subir pra aula?... Meu desenho tá certo?..... E o meu?.....

Escola, Educação Física e a leitura e escritura dos significados das práticas corporais e de seus representantes

Esse técnico aí já está sendo adjetivado pela torcida, e com razão. Demora muito para substituir e quando o faz, mostra ser mais um técnico covarde para nossa enorme lista. Tem o perfil desta gestão¹⁶.

Pra mim o Weidman vence por pontos. Vai dominar a luta amarrando e botando o AS de costas pro chão pra trabalhar o groundandpound, e consequentemente buscar a finalização. Ele sabe que é perigoso trocar com o Anderson e não vai querer arriscar muito. Adotando essa estratégia eu acho que o Weidman possa vencer, sendo que ele não é só um wrestler muito competente, mas domina muito bem a luta em pé e é um bom finalizador¹⁷.

Uma das características da produção está no colocar bailarinos próximos sem que estejam, de fato, dançando juntos. Mesmo nos seus duetos e trios, as pessoas usam os corpos umas das outras como objetos. Parecem engajados em uma atividade – no caso, a de dançar – que consome todo o seu interesse para ser realizada, nada sobrando para dividir, compartilhar. Parecem seres sem exterioridades, imersos em si mesmos¹⁸.

Os trechos em epígrafe indicam a leitura de três manifestações da cultura corporal. Na primeira, a postagem realizada indica, sob a ótica de um torcedor de futebol, uma relação direta entre os modos de agir dos gestores do clube pelo qual torce e a ação do treinador, adjetivando-os. Na segunda, o comentário refere-se às estratégias que um determinado lutador deve utilizar para vencer seu oponente, segundo um apreciador da modalidade. Na terceira, uma especialista comunica aos leitores suas considerações a respeito do conteúdo de um espetáculo. O

16 Comentário extraído de blog de uma torcida organizada.

17 Comentário formulado por um internauta acerca da promoção de um combate de MMA.

18 Trecho da crítica proferida pela professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica e no Curso Comunicação das Artes do Corpo, na PUC-SP, Helena Katz, acerca de um espetáculo de dança.

que fizeram estes sujeitos? Eles teceram uma leitura das práticas corporais, analisando-as e posicionando-se. Sendo a escola um espaço de reconstrução crítica das culturas e a Educação Física uma das disciplinas responsáveis por isso, cabe perguntar: Qual a participação de ambos na formação desses “comentaristas” e dos praticantes?

Essa questão reforça que a escola deve ser simultaneamente um lugar de transmissão e de produção cultural. Essa concepção rompe com os aspectos reprodutivistas da cultura hegemônica que a instituição promoveu durante décadas. Assim sendo, a escola deve empreender ações que habilitem seus sujeitos a operar no mundo a fim de que compreendam sua história, possam analisá-la e atuar sobre ela de forma crítica e participativa nas tomadas de decisão para o bem comum. Isto é, que seus sujeitos sejam capazes de ler e escrever o mundo em toda a sua complexidade. Torna-se necessário que o sujeito da educação conheça a sua própria história e os processos que o amarraram nas identidades que carrega.

Neste quadro, o espaço e as formas de atuação da Educação Física são revisitados, e, assim, ela é vista como necessária ao processo de escolarização e à formação para a participação cidadã na sociedade atual, tal como os demais componentes curriculares. Sob o aspecto legal, ela é componente curricular obrigatório e tem que estar integrada à proposta pedagógica da escola. O que se pode afirmar é que ela tem que contribuir para que os alunos sejam leitores do mundo e produtores de cultura. E isso implica compreender como o significado das coisas do mundo se conecta às representações. No caso da Educação Física interessa compreender como os significados das práticas corporais e seus representantes (representações) foram produzidos, partilhados, silenciados, hibridizados, falados em meio às relações que se estabelecem no interior das culturas e entre elas, a fim de que os alunos e alunas possam se sentir produtores culturais e, com isso, produzir outras formas de representar tanto as práticas corporais e seus representantes como a si mesmos.

Agora, creio que faz sentido a inserção da Educação Física na área dos códigos e linguagem, junto com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Materna (para os povos indígenas) e Arte, nas Diretrizes Curriculares Nacionais tanto para o Ensino Fundamental de 9 anos¹⁹ como para o Ensino Médio e na Base Nacional Comum Curricular.

19 Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010.

E agora?

Gritos.....Correria.....Para aí!... Por quê?... Não tinha que rolar na gaveta?...Tá chato! Por quê? ...Põe mais tubarão...É! ...Eu vou!...Por quê?...Porque sim!...Também quero!...Eu também... Melhorou? Vamos colocar a montanha pra pular no rio?...É!... É!... É!... É!...Eu não sei subir...Eu ajudo...Faz do seu jeito...Você viu?...O quê? Eu caí rolando e os tubarões nem me pegaram ... Eu também... Também quero...Explica como você fez...É fácil!...Pra você...É só ver se o tubarão tá de costas, aí você corre...E não tem que rolar...Eu pulei e deu certo. ... O importante é fugir dos tubarões...Não vale!... Por quê? ... Ele tá deixando...Não pode!... Pode!... Não!... Não!... Por quê?...Estraga o jogo... Pra mim tá bom! Vamos decidir...Posso beber água?... Cadê a Ana Cláudia? ... Foi no banheiro... Tem folha aí, a minha rasgou... Quebrou a ponta... Eu te empresto...Pssor, ficou legal?...É pra subir?... Meu desenho tá certo? ... E o meu?.....

Códigos e linguagens – representação e significados

Estima-se que existam mais de 3000 línguas usadas pelos humanos na atualidade e muitas linguagens não verbais como a visual, os modelos científicos, a sonora, a gestual dentre tantas, cada qual com finalidades próprias. O que nos permite supor que cada prática corporal se constitui em uma língua específica que comunica suas intencionalidades. Como já foi dito, todo fenômeno cultural é uma prática de significação e, como tal, somente comunica porque se estrutura como prática de produção de linguagem. Então, cabe a pergunta: como proceder para o que se propõem diante das linguagens produzidas na cultura corporal?

A fim de propor uma ação didática para este fim, Neira e Nunes (2007) se inspiraram na classificação idealizada por Ivan Bystrina e na filosofia pós-estruturalista e com isso procuraram facilitar a leitura e escritura dos diversos códigos de comunicação que se inscrevem no corpo e potencializar novas produções culturais no âmbito das aulas de Educação Física escolar. Para o semiótico russo, a comunicação humana pode ser dividida em três níveis: o código hipolinguístico, que são os códigos do corpo biológico e são anteriores à cultura; o código linguístico, que são códigos sociais e envolvem toda a comunicação pragmática; e, finalmente, o código hiperlinguístico que expressam os valores específicos de uma dada cultura (CAMPELO, 1997). Para Bystrina, são estes códigos que permitem aos sujeitos de cada grupo se identificar e se integrar, constituindo sua

cultura e construindo o sentimento de pertença. Há que se dizer que esses códigos estão estritamente vinculados uns aos outros. Ou seja, o aumento da frequência cardíaca é um código biológico, mas a sua compreensão dependerá da ação em que o sujeito se encontra, uma relação pessoal em determinado lugar - o código social, e do efeito que essa situação produz, como a vergonha, cujo significado é diferente de cultura para cultura. Para Neira e Nunes (2007), a proposta de Brystina constitui uma boa ferramenta para o estudo dos textos produzidos pelo corpo e pelas práticas corporais e que facilita a sua compreensão.

Aqui, opto por simplificar os termos, acrescentar outro e, no caso dos códigos culturais, reterritorializar as definições originais de Brystina. Tratarei dos códigos biológicos, sociais, cinéticos e culturais.

O suor, o tônus muscular, a velocidade empregada em uma corrida, por exemplo, são códigos biológicos do corpo que comunicam alterações fisiológicas, o biótipo de cada sujeito, as capacidades físicas condicionantes e as coordenativas. Como código social entende-se a comunicação generalizada e produzida no contexto no qual convergem várias culturas e tem por objetivos os aspectos instrucionais, nominais e técnicos das práticas corporais. As regras do basquete, as táticas do futebol, a coreografia de uma dança, as sinalizações de um árbitro em uma competição de judô, os artefatos do jogo de tênis de mesa, o espaço da prática da ginástica artística, as placas de propagandas de um evento esportivo e os limites da calçada para a brincadeira de esconde-esconde são exemplos de códigos pragmáticos socializados em diferentes contextos da prática corporal.

O código cinético, por sua vez, pode ser compreendido pela ação motora efetuada por um praticante da ginástica, como a parada de mãos; do esporte, como o drible; da brincadeira, como o peteleco; da luta, como o *o-soto-gari* e da dança, como o *locking*. O que se percebe é que, muitas vezes, o código pode parecer o mesmo, mas é a estrutura da prática corporal que modeliza o sistema de representação como um texto, constituindo uma gramática específica. Ou seja, um chute no futebol não se confunde com um chute no caratê; as palmas de dança folclórica não se confundem com as palmas de uma dança urbana e assim por diante. Todos são códigos cinéticos, contudo tratam-se de textos culturais diferentes.

Já o código cultural, reterritorializado, compreende as formas de regulação específica de cada prática que determina sua organização com rituais, gestos e adereços, enfim suas condições culturais de existência e interferem diretamente nos modos de subjetivação de cada sujeito praticante ou espectador. Os códigos culturais permitem observar: a) formação social e

histórica de uma prática corporal; b) as relações sociais que determinaram certos modos de ser, pensar e agir de seus participantes; c) os aspectos de dominação de um grupo sobre outro; d) as formas de regulação que mantêm a hegemonia dos grupos dominantes; e e) os espaços sociais de resistência e luta. Lembro e reforço que os significados utilizados nos códigos são invenções arbitrárias da cultura.

Vejamos algumas ilustrações dos códigos culturais. O futebol tal e qual o conhecemos hoje é resultado de um conjunto de mudanças de regras em função do contexto imperialista inglês. O tiro de meta não existia nas regras pioneiras. Ele surgiu na época em que foram implantadas obras que aceleravam o transporte da produção industrial tais como o Canal de Suez. Assim como acontecia com as mercadorias, com a nova regra, a bola poderia chegar mais rapidamente à meta adversária. Pode-se assim perceber quais grupos determinam o modo de jogar futebol. Diante disso, ao assistirmos uma partida de futebol transmitida pela TV em horário matinal é possível decodificar vários códigos como o cansaço do atleta (biológico), a sinalização do auxiliar (social), o lançamento do meio-campista (cinético). Além desses, notar-se-á que o acontecimento de jogos profissionais em horários insalubres decorre de imposições das federações e das relações comerciais que estabelecem com seus patrocinadores (culturais). No mesmo evento, certos jogadores podem não se esforçar como de costume, mesmo estando aptos para tal (biológico). Trata-se de um meio de resistir aos processos de dominação (culturais).

Se atentarmos ao exposto, percebe-se que a compreensão dos códigos de comunicação presente nas práticas corporais necessita de uma aproximação com outros saberes, informações e informantes, pois nem mesmo o nativo de uma cultura consegue reconhecer todas as suas condições de produção e transformação. Caso o receptor das práticas corporais não compreenda os códigos, a linguagem tende a ser apreendida com os sistemas de referência que o sujeito disponibiliza. Isso explica as interpretações que levam ao preconceito e à representação das práticas corporais e de seus representantes distantes dos motivos que permitiram a sua significação.

A reterritorialização dos códigos culturais propostos por Brystina é justificada pelas críticas que autores pós-estruturalistas²⁰ formularam ao pensamento semiotista, particularmente Michel Foucault e Jacques Derrida.

Os estudos da semiótica parecem limitar o processo de linguagem e da representação ao tratá-lo como um sistema fechado, concebido no ato de sua significação. O que faz crer que um sistema de representação está fadado para ser sempre aquilo que lhe foi significado. O pensamento pós-estruturalista reconhece a natureza interpretativa da cultura e do fato de que interpretações nunca produzem um momento final da verdade absoluta. Para este, as interpretações são sempre seguidas de outras interpretações, numa cadeia sem fim. Os estudos pós-estruturalistas têm dado mais atenção à representação como fonte de produção de conhecimento social, um sistema mais aberto e ligado às práticas sociais e às questões de poder.

Michel Foucault tomou o termo representação em um sentido mais estreito. Para ele, interessava a produção de conhecimento (em vez de sentido). Seu projeto foi analisar como os seres humanos compreendem a si mesmo em nossa cultura, como o nosso conhecimento sobre si mesmo, o social e os sentidos são compartilhados e produzidos em diferentes períodos. A ênfase na compreensão cultural e dos significados compartilhados levou Foucault a um projeto que deu mais atenção às especificidades históricas do que à abordagem semiótica. Sua maior preocupação eram as relações de poder e não as de significação (HALL, 1997).

Foucault não estudou a linguagem, mas o discurso como um sistema de representação. O que lhe interessava não era a relação entre a linguagem e a representação, entre as palavras e as coisas, mas as regras e práticas que produzem afirmações significativas e regulam o discurso em diferentes períodos históricos. Para ele o discurso é um conjunto de declarações que permitem a linguagem operar. Ele é a forma de representar o conhecimento em um determinado tema e em um momento histórico particular. O discurso produz o conhecimento por meio da linguagem (FOUCAULT, 2006). No entanto, uma vez que todas as práticas sociais implicam o significado, e o significado define e influencia tudo o que fazemos, podemos afirmar que nossos comportamentos e os decorrentes de todas as práticas sociais têm um olhar discursivo (HALL, 1997). O discurso, diz Foucault (*idem*), constrói o tema, define e produz os objetos de nosso conhecimento, governa a maneira que falamos e raciocinamos sobre um determinado assunto, influencia como elaboramos estratégias a fim de regular o comportamento de nós mesmos e dos outros. Da mesma forma, por definição, exclui o que não pode ser dito e estabelece limites quanto ao que pode ser dito e em qual lugar e momento. As formas de dizer restringem as maneiras de falar em relação a um assunto e determinam como construir um conhecimento sobre o que se fala. O discurso em Foucault é um conceito sobre a linguagem e a prática.

20 O pensamento pós-estruturalista desestabilizou as visões dominantes que concebem a linguagem como reflexo da realidade, e concebe que o significado na linguagem é apenas uma questão de diferença. As coisas não são em si mesmas, elas se definem em meio à diferenciação linguística. Uma coisa é o que é por não ser todas as outras infinitamente.

A noção de que “o discurso produz os objetos de conhecimento” e que nada existe fora do discurso não nega que as coisas existam no mundo material. O que Foucault diz é que nada faz sentido fora do discurso. O conceito de discurso não é sobre se as coisas existem, mas como seus significados foram produzidos. Temas como saúde, *funk* e futebol, por exemplo só existem significativamente no discorrer sobre eles.

Ao contrário da tendência a-histórica da semiótica, Foucault historicizou radicalmente a forma como o discurso produz o conhecimento e a verdade. Para ele, as coisas significam alguma coisa e tornam-se verdadeiras somente dentro de um contexto histórico específico e de uma ordem discursiva específica. Foucault não acreditava que os mesmos fenômenos são encontrados através de diferentes períodos históricos. Afirmava que o discurso, em cada época, produz formas de conhecimento, objetos, temas e práticas do conhecimento, que diferiam radicalmente de um período para outro. E não há necessariamente continuidade entre eles.

Se tomarmos essas definições, por exemplo, entenderemos porque o discurso médico na Europa do final do século XVIII produziu os métodos ginásticos, a fim de consolidar uma juventude saudável em um modelo de sociedade que se instalava: os Estados-nação industrializados; o discurso médico do início do século XX, no Brasil, influenciou a proibição da capoeira, associada à condição marginal e insalubre em que vivia a população negra e, no final do século XX e início do XXI, o discurso médico do sedentarismo associado aos do consumo e produção implicam na ampliação exacerbada das academias de ginástica, entre outros locais destinados à prática de atividades físicas. Ou seja, a saúde pública não é um fato objetivo, que se manteve o mesmo em todos os períodos históricos e apresenta o mesmo significado fora do tempo e da história. Para acontecer, o discurso médico precisa de uma formação discursiva definida para que seu tema seja uma construção significativa ou inteligível. Do mesmo modo, é apenas apoiado nos discursos sobre a saúde que as ações de vigilância sobre as pessoas podem acontecer, isto é, as formas de governo. São as forças dos enunciados da saúde que fazem com que muitos sujeitos se submetam diante deles, seja valorizando os aspectos utilitários das ginásticas, apoiando os discursos raciais da eugenia ou adotando um estilo de vida fisicamente ativo, com alimentação balanceada e exames clínicos periódicos. Não há, na lógica foucaultiana, qualquer espaço para que se compreenda esta opção de vida por conta da livre iniciativa ou autoconsciência de um sujeito dotado de razão e isso ocorre em qualquer prática social. Sem o significado e, principalmente, sem o discurso que dá vazão aos significados, essa ação não ocorreria. O sujeito é, na perspectiva da linguagem, fruto dela.

Mais adiante em sua obra, Foucault preocupou-se com como o conhecimento atua sobre os sujeitos. Ele investigou o modo como as práticas discursivas em contextos institucionais específicos governam o comportamento dos outros: a relação entre o conhecimento e poder e o modo como isso acontece dentro do que ele denominou por instituições disciplinares e suas tecnologias. Passou a analisar, então, não apenas os discursos, mas a incluir as instituições, como a escola, os arranjos arquitetônicos, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, a moralidade, a filantropia, etc. Para ele, o conhecimento está intrinsecamente envolvido em relações de poder porque sempre é aplicado tendo em vista à regulação do comportamento social, ou seja, sobre os corpos dos indivíduos. Segundo o filósofo, simplesmente não existe nenhuma estratégia de relação de poder que não se apoie em algum tipo de saber (FOUCAULT, 2012).

O que Foucault assevera é que não é possível que qualquer forma de pensamento possa reivindicar a verdade absoluta, pois nada pode ter significado fora do discurso. Todas as formas políticas e sociais de pensamento dependem inevitavelmente do jogo entre o conhecimento e o poder operado no discurso. O conhecimento ligado ao poder não só assume a autoridade de ser a verdade, mas uma vez aplicado no mundo real, produz efeitos reais e, nesse sentido, torna-se verdadeiro.

De forma ligeira, pode-se agora compreender o processo de apropriação dos significados das práticas corporais tanto no interior das escolas como na sociedade mais ampla. Nas primeiras, a presença de qualquer prática corporal é autorizada se estiver apoiada em discursos pedagógicos, que visam à aprendizagem de algum conteúdo específico; psicológicos, que visam ao desenvolvimento cognitivo; moral, que fortalecem os valores de uma determinada sociedade e médicos, que compensem o desgaste das aulas ou aprimorem as forças físicas dos educandos. E isso não é diferente em outros espaços sociais para além dos muros da escola. No momento atual de hegemonia dos aspectos utilitários e econômicos, as práticas corporais adentram em outros locais e, por conseguinte, ganham novos significados (NUNES, 2011).

Por sua vez, Derrida (1991) entende que o processo de significação nunca é definitivo. Na mesma linha de argumentação da linguística de Saussure, o filósofo franco-argelino também afirma que a relação entre significado e significante é arbitrária. No entanto, para ele o que se tem é a luta constante pela sua fixação, pela fixação do que se pretende que o signo seja: sua identidade. Explana que a significação é um processo constante de controle e para isso ocorrer é necessário que o signo afaste qualquer

possibilidade de ameaça, a sua diferença²¹, o que ele não é. Isso implica dizer que se o signo exclui outros signos a fim de ser ele mesmo, ao mesmo tempo traz traços de outros. Pode-se assim dizer que o signo não é completo. É um constante vir a ser. Por estar frequentemente diante de ataques que tentam fixar seu significado, é a diferença entre os signos que o deixará sempre aberto para ser ocupado por outras significações. O significante sempre estará sujeito a novas significações. A significação de um signo, portanto, nunca é idêntica a si mesma. Essa é a condição que permite que cada cultura construa constantemente novas significações.

A contribuição de Derrida é fundamental para o currículo cultural. Com a noção de que o signo nunca é completo, o modelo teórico estruturalista da semiótica, o qual descrevia o sistema de significação como uma estrutura rígida e determinada pelo seu modo e momento de produção cultural se esgota. Por outro lado, o viés pós-estruturalista derridiano anuncia que a significação está sempre aberta às transformações. Abre-se espaço para que o signo ultrapasse a sua condição de simples leitura/interpretação para abrir-se para a imprevisibilidade e potência de ser outra coisa, de ser escrevível. Isso quer dizer que o texto legível só permite uma leitura unívoca, fechada. O texto e sua significação estariam definitivamente fixados pela estrutura de sua construção. Isso explica a insistência em práticas escolares da Educação Física focadas na repetição e aprendizagem de gestos estabelecidos. Denomino essas experiências de anestésicas. O caráter anestésico do modo como as experiências das práticas corporais são vivenciadas na escola dificulta a possibilidade de diálogo entre as culturas. Dificulta a hibridização de sentidos. Dificulta a compreensão de que a verdade da realidade depende de cada cultura e dos vetores de forças a que estão submetidas.

Na prática isso se apresenta da seguinte forma: se o gesto é compreendido como uma forma de linguagem, portanto, ele é um signo. O signo apresenta dois lados indissociáveis e complementares: o significado – o conceito dado ao signo – e o significante – a imagem que fazemos dele ou a sua materialidade propriamente dita. Dentre as gestualidades presentes na prática do jogo de basquete, verifica-se que o signo “drible” apresenta um conceito referente (significado) e ao mesmo tempo ele é identificado pela sua imagem gestual, isto é, seu significante que mediante algumas observações foi internalizado mentalmente. No basquete, o signo “drible” é identificado apenas porque não é todas as outras coisas (signos) dentro

do sistema de representação (jogo de basquete) como um passe, um corta-luz, um arremesso, a cesta, o árbitro etc. A execução do signo “drible”, se realizada de maneira diferente daquela que o identifica, por exemplo, com as duas mãos, tem-se por reação negar sua execução, sua qualidade, seu representante e, por conseguinte, iniciar a correção. Isso desencadeia a marcação do sujeito praticante como ineficiente e a produção de tentativas de adequar o gesto à identidade do signo “drible”, construída e validada por meio de relações de poder em determinado contexto histórico e cultural, comumente advinda de algum grupo que tem maior poder simbólico e legitimou a sua forma de fazer o “drible”, ou seja, sua linguagem corporal e, neste caso em específico, os atletas de basquete. Não à toa, esses representantes são tidos como o padrão de referência.

Costumeiramente, driblar fora das convenções é aceito como etapa de aprendizagem do modo tido por correto. A análise dos códigos culturais e das condições em que se apoiam os discursos dominantes do basquete permite observar que a imposição de um modo de ser sobre outro é condicionada historicamente. Não é algo natural ou uma evolução do basquete. O caráter instável do signo diante da diferença desestabiliza o signo “drible”, provocando nos alunos a possibilidade de escrevê-lo de outro modo, a possibilidade de produzir outras práticas corporais. Afinal, foi a presença desestabilizante da diferença que contribuiu para o surgimento do *streetball* e do 21 nas quadras de bairro. Sem dúvida, nestes termos, as aulas de Educação Física promovem uma experiência estética.

Há mais! As experiências estéticas partilhadas em meio ao dissenso presente na luta por definição de significados que também ocorrem nas aulas, permitem aos alunos perceberem o jogo de verdades aos quais foram submetidos, compreendendo como os processos de significação são estabelecidos, regulam e modelam as experiências de si e dos outros. Essas experiências potencializam os alunos a serem agentes da cultura, agentes de outras histórias da cultura e de outras histórias de si mesmos. Quem sabe, consigam produzir outras formas culturais desestabilizantes dos padrões de referência.

Essas tentativas estão evidentes nos capítulos a seguir.

Por enquanto

Por conta das casas... A minha é pequena... No meu quarto dormem quatro... Minha vó dorme comigo... Minha mãe não deixa brincar na sala... Na minha tem quintal...A minha é na ladeira...A minha tem escada...A minha... Eu subo na laje... A minha não tem laje... No sofá não pode...Na escada não vai dar... Por quê? ... Porque sim!...

21 A questão da diferença no pensamento derridiano é amplamente debatida em Nunes (2016). Indica-se a leitura para maior compreensão da temática.

Atrapalha a aula...A tia Ida vai brigar... Ela é legal... Não é não! A gente fica quieto.... Gostei do livro das casas...Gostei do das brincadeiras das caixas...Por quê?...Porque cada grupo fez a sua de forma diferente e deu pra inventar um monte de coisas. ...Gostei de brincar de garagem... Pssor, quando a gente vai ver os vídeos?...Quem brinca seus males espanta!...Não é assim!...Por quê?... É quem canta...Por quê? Porqueé...Mas, pode ser.....É pra subir pra aula?Não empurra!... O Giovanne tá chorando!... Por quê? Porque sim!... E o meu?.....

Reescrevam, continuem...