



Linguagens e imagens: a lógica, ilógica, na contemporaneidade

Marcos Garcia Neira¹

Agnaldo Arroio²

Camila Ramos Franco de Souza³

Maria Matilde de Flório Costa⁴

Sueli Ramos dos Santos Pereira⁵

Contextualizando percursos...

O presente artigo é uma tentativa de discorrer sobre a importância das linguagens audiovisuais e corporais, temáticas essas discutidas no cur-

1 Licenciado em Educação Física e Pedagogia com Mestrado e Doutorado em Educação, Pós-Doutorado em Educação Física e Currículo e Livre-Docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde atua nos cursos de graduação e pós-graduação e coordena o Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br). É bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E-mail: mgneira@usp.br

2 Professor Livre-Docente em Ensino de Ciências pela Faculdade de Educação – USP. Graduado em Química pela USP (1996), Mestre (1999) e Doutor (2004) pela mesma instituição. Graduado em Imagem e Som (2004) pela UFSCar. Na Pós-Graduação, atua na área temática Ensino de Ciências e Letramento Midiático. Coordenador do Grupo de Pesquisa Imagem e Som e Educação. (<http://usp-br.academia.edu/AgnaldoArroio>) E-mail: agnaldoarroio@yahoo.com

3 Licenciada em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela USP (2004), Graduada em Fonoaudiologia pelo Centro Universitário São Camilo (2006), Especialista em “Distúrbios da Comunicação Oral e da Deglutição de etiologia Neurogênica e Mecânica” pelo IEE- Hospital Heliópolis (2007), Especialista em Educação Especial – Surdez pela UNESP- Marília (2008), Mestre em Psicologia da Educação pela -PUC/SP (2013); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na Rede da SME/SP; Formadora na Equipe CEFAl da DIPED-JT Email: camila_sramos@yahoo.com.br

4 Licenciada em História e Geografia-UNIP/SP e Pedagogia- Campos Sales/SP. Pós-graduada em Psicopedagogia-UNIG/RJ; Formadora na Equipe DIPED/JT (2014-2016); Coordenadora Pedagógica na Rede da SME/SP. Atua em consultorias técnicas e pedagógicas institucionais. Professora em processos formativos para concurso público na área educacional, lecionando na Fábrica de Ideias Pedagógicas-FIPED. E-mail: matildeflorio@yahoo.com.br

5 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINOVE – Universidade Nove de Julho. Especialista em Gestão Educacional pela ISES/SP; Formadora na Equipe DIPED-DRE JT (2015-2016); Coordenadora Pedagógica na Rede da SME/SP. Atua em consultorias técnicas e pedagógicas institucionais. Professora em processos formativos para concurso público na área educacional, lecionando na Fábrica de Ideias Pedagógicas-FIPED. Email: surasape@yahoo.com.br

so “A supervisão escolar e a DOT-P: desafios da formação”, que teve como público-alvo os supervisores e profissionais das equipes das DIPEDs das DREs, entre 2014 e 2015.

Discutir as linguagens audiovisuais e corporais no âmbito da escola pública se fez relevante e urgente, visto a lógica contemporânea de comunicação, do acesso à internet e da velocidade de informações em que os professores, demais educadores e estudantes estão imersos. Visto, também, a lógica da construção identitária a partir das imagens corporais de leituras sociais, culturalmente construídas. Nesses contextos, entre outros, se constroem e se constituem os Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Educacionais.

Considerar as multiplicidades de linguagens no contexto educacional, atualizando e ressignificando os processos pedagógicos, oportuniza reconhecer as diferenças no interior da escola, sendo as linguagens midiática e corporal mais uma forma de expressão, compreensão e, até mesmo, recurso nos processos de mediações.

Essas linguagens, como todas as outras, não podem ser vistas, consideradas e analisadas de forma descontextualizada. Assim, no curso foi possível percebê-las como conteúdo para análise em uma das várias atividades realizadas pelos educandos e seus educadores, o Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA.

O “Programa Mais Educação São Paulo – Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” assegura o TCA no último Ciclo do Ensino Fundamental, denominado Autoral. Esse trabalho construído por professores e alunos visa consolidar a apresentação de um projeto de autoria e intervenção social.

O destino dos projetos não é os arquivos das escolas [...]sua finalidade é tornar-se coisa pública, interpretação do mundo e possibilidade de participação nele(...). Há necessidade de atribuir ao saber por eles produzidos, perspectivas políticas, estéticas, éticas e afetivas (...) marcados por rigor científico próprio de cada área do conhecimento. (SÃO PAULO, 2014, p. 84)

Em seus protagonismos, os meninos e as meninas encontram nos recursos visuais midiáticos a possibilidade de se fazerem vozes e terem vezes. Criam e se recriam em espaços nos quais suas culturas se apresentam, e neles apresentam seus saberes culturais reverberados em ações para a coletividade, dentro de um processo que possibilita “ampliar” a Qualidade Social da Educação.

Em suas propostas para a coletividade, suas identidades se reinventam e se redimensionam, sujeitos de direitos e criadores desses. Meninos e meninas que podem ter voz e nela se proclamam e conclamam. Suas linguagens corporais se ressignificam de outras maneiras!

As problematizações apresentadas pelos educandos e os caminhos apontados contestam estereótipos que a própria escola e a sociedade criou

sobre o que seria ou é o “ser aluno”, o “ser jovem”. Os meninos e as meninas também quebram estereótipos que circulam sobre si mesmos (pelas inserções sociais a que estiveram submetidos: familiares, escolares, midiáticas e outras). Meninos e meninas empoderaram-se!

O processo de construção e vivências dos TCAs possibilita o intercâmbio político-cultural entre atores críticos e pesquisadores: profissionais da educação, educandos, familiares e demais cidadãos que habitam a localidade, o território e para além dele.

[...] uma pedagogia crítica da resistência [...] deve estabelecer a relatividade de todas as formas de representações, situando-as nas construções históricas e sociais que tanto informam seu conteúdo quanto estruturam seus parâmetros ideológicos. [...] deve trazer à luz as estratégias que são usadas para estruturar a forma como os textos são interpretados, [...] [evidenciando] não apenas como o poder está inscrito em uma pedagogia da representação, mas também como essa pedagogia pode ser usada para destruir os sistemas ideológicos, culturais e políticos [...]. Isso sugere que a prática de interpretar as ideologias está conectada à produção de estratégias políticas informadas pelas ideologias transformadoras. [...] deve estar fundamentada em projetos que proporcionem uma conexão entre representações que operam em locais educacionais particulares e representações que operam em outros locais culturais [...] deve ser assumida como uma forma ética de lidar, que fundamenta o relacionamento entre o ‘self’ e os outros em práticas que promovem o cuidado e a solidariedade, em vez de opressão e sofrimento humano. [...] não pode ser desarticulada da responsabilidade radical da política e da ética. (GIROUX, 1999, p. 257- 258)

Os conteúdos escolares e demais aspectos do currículo, na escola como instituição e nas intencionalidades dos educadores como profissionais, ocorrem por meio de seleções que privilegiaram alguns aspectos em detrimento de outros. Esse processo, que é histórico/cultural, beneficia uma minoria e silencia inúmeros outros sujeitos e histórias.

É preciso um currículo dinâmico que represente questões dos saberes de todos e o dinamismo da diversidade e do multiculturalismo. Assim, as imagens nas/das linguagens visuais e corporais se recomporiam num processo onde os sujeitos, individualmente em suas subjetividades e coletivamente em seus grupos sociais, se vejam e se façam!

[...] o mais urgente é reexaminar [...] o modo como se definem os saberes escolares legítimos. [...] Trata-se de uma questão política, [...] e esta não pode fazer face às complexidades das questões teóricas, metodológicas e epistemológicas que se colocam no cerne das disciplinas [...] delegando a gestão dos saberes aos especialistas [...]. No domínio dos saberes escolares úteis e necessários, é preciso reinventar uma articulação entre interior e exterior. (HUTMACHER, 1995, p. 64)

Nas ações de protagonismo, de todos os envolvidos, a escola torna-se uma Unidade Educacional como polo de desenvolvimento cultural, conforme enfatiza o Mais Educação:

[...] a escola nasce para desfuncionalizar o conhecimento, que não tem necessariamente uma função prática, servindo antes à formação do espírito. Através do estudo, do exercício e da prática, constituem-se os sujeitos (SÃO PAULO, 2014, p.27).

Que diante dos recursos audiovisuais os meninos e as meninas não sejam apenas usuários, consumidores. Que compreendam seus nexos, como linguagem, com o que somos e, portanto, com o que propomos. Ou seja: com o que são e o que se propõem ser.

Que diante da possibilidade de se fazer protagonista, a linguagem corporal se reconduza e se fortaleça como demonstradora do que de real está no âmago desses meninos e meninas: vencendo estereótipos.

Que todos (educadores, educandos, familiares e demais pessoas da sociedade) possam compreender, refletir e ressignificar-se, como sujeitos e como membros sociais diante da compreensão das influências que a linguagem audiovisual e corporal exerce na construção identitária do indivíduo, do grupo social e do Estado.

Que diante disso os meninos e as meninas se relacionem como pesquisadores e, empoderados, mantenham suas vozes ouvidas e suas identidades possibilitadas e não determinadas.

Que os supervisores e formadores das DIPEDs, educadores que são, em suas ações supervisoras, debatendo sobre as linguagens midiáticas e corporais e relacionando-as, como recorte, aos trabalhos dos TCAs possam, para além deles, compreenderem que suas ações supervisoras/formadoras são aquelas que ajudam a romper, vencer estereótipos (de escola, de professor, de aluno, de currículo, de conteúdo: de viver!) problematizando os existentes e oportunizando protagonismos. Conhecer os bebês, as crianças, os meninos e as meninas; seus territórios, seus lugares e não lugares: suas pertenças!

A linguagem audiovisual

Na sociedade contemporânea vivemos em uma cultura repleta de imagens e cotidianamente somos expostos a muitas representações de mídia nos sites de internet, na televisão, no cinema, nos noticiários e nos livros. A maneira como somos vistos determina em parte a maneira como somos tratados: a maneira como tratamos os outros se baseia na maneira como os vemos; esse modo de ver vem das representações.

A educação nos dias atuais está passando por um processo de renovação de espaços, de ressignificação de conteúdos e de valores, tendo

como ponto de partida todas as mudanças ocorridas na sociedade. A escola, como instituição integrante e atuante dessa sociedade e desencadeadora do saber sistematizado, não pode ficar de fora ou à margem deste dinamismo (LEVY, 1993).

Para Coutinho (1998), o ensino para ser considerado significativo, relevante e de interesse dos estudantes não pode ser concebido sem a integração dos recursos audiovisuais. Uma boa parte do que a juventude hoje conhece não é proveniente de observações diretas da realidade, mas sim o que lhes é apresentado através da tela da televisão (aberta e fechada) e, também, via cinema. Mas fundamentalmente via tela do computador ou dispositivo móvel com acesso a internet.

Considerando que a cultura transmitida pelos produtos da mídia faz parte do cotidiano há pelo menos meio século, é preciso reconhecer que estamos rodeados inextricavelmente pela instituição midiática e nessa qualidade ressaltar sua importância como instância produtora de referenciais de identidades e, sobretudo como instância difusora de categorias do pensamento que moldam em grande parte, as representações que tem da realidade. Nesse sentido, não é mais possível ignorá-la (SETTON, 2004, p.69).

De acordo com estes apontamentos, o processo educacional será mais eficaz se incorporar as “telas” por dois motivos. Primeiro, as atividades na sala de aula serão beneficiadas pelo fato de se conectarem com a linguagem usual das novas gerações, seus conhecimentos e interesses. Em segundo, quando se discute o audiovisual, especificamente sua linguagem, em um contexto reflexivo e crítico, se oportuniza aos estudantes adotar estas atitudes perante os meios quando fora da sala de aula (ARROIO, 2010).

Logo, se potencia duplamente a aprendizagem: na própria sala de aula, pela motivação, e fora dela, pela extensão das atitudes reflexivas e críticas; em ambos os casos, pela potencialização de uma autonomia perante os meios.

Notamos que essa temática ganha grande importância na perspectiva de uma educação contemporânea para uma sociedade democrática, como proposto pela UNESCO.

A literacia midiática é a capacidade de acessar, analisar e avaliar o poder das imagens, sons e mensagens com as quais nos deparamos todos os dias e que desempenham um papel importante na cultura contemporânea. Ele inclui a capacidade do indivíduo de se comunicar usando a mídia de forma competente. (UNESCO, 2010, p. 5, tradução nossa).

A Educação midiática busca aprimorar a capacidade das pessoas usufruírem de seus direitos humanos fundamentais, com destaque os expressos no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, segundo o qual

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber, transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

Quem se beneficia da aceitação de representações não apropriadas na mídia? Como essas imagens influenciam a maneira de vermos a nós mesmos e aos outros? Como elas influenciam o nosso conhecimento e a nossa compreensão do mundo alheio às nossas experiências imediatas?

É imprescindível que o professor perceba e saiba o valor e a importância da linguagem audiovisual para o bom desempenho e eficácia do seu trabalho escolar. A tecnologia, além de renovar o processo ensino-aprendizagem, vai propiciar o desenvolvimento integral do aluno, valorizando o seu lado social, emocional, crítico, imaginário, deixando margens para exploração de novas possibilidades de criação (MANASSES, 1983).

Destacamos o potencial da inserção da linguagem audiovisual nas práticas educativas em atividades para além dos conteúdos disciplinares, visando um processo formativo do estudante de forma plena.

A narrativa fílmica possibilita unir a sala de aula em torno das diferentes linguagens e, juntas, são fonte de construção de conhecimentos, de cultura, de imaginário coletivo e das interpretações diferenciadas. Além disso, a narrativa fílmica traz a possibilidade de tornar o processo de ensino – aprendizagem permeado de fascinação, de emoções e de desenvolver em nossos estudantes a educação para o olhar (ASSMANN, 1998, p.29).

Concordamos com Morin (1995) quando afirma que educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou ideia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos: na família, na escola, no trabalho, no lazer, etc.; educamos aprendendo a integrar em novas sínteses o real e o imaginário; o presente e o passado, olhando para o futuro; unindo ciência, arte e técnica; razão e emoção, e recriamos e transmitimos esses conhecimentos sempre modificados deixando nossas próprias impressões, em constante estado de atualização.

Os diferentes dispositivos que se apoiam na linguagem audiovisual como a televisão, cinema e internet desempenham, indiretamente, um papel relevante e impactam o processo educacional. Tomam o espaço de nos informar, interpretar; mostrar modelos de comportamento, ensinar linguagens coloquiais e conseqüentemente acabam por privilegiar alguns valores em detrimento de outros. De certa forma moldando nossos repertórios, estes mesmos que irão nos ajudar a ler o mundo.

De tudo, de qualquer situação, leitura ou pessoa podemos extrair alguma informação, experiência que nos possa ajudar a ampliar o nosso conhecimento, seja para confirmar o que já sabemos, seja para rejeitar determinadas visões de mundo (MORAN, 1998).

A informação e a forma de ver o mundo predominante no Brasil provêm fundamentalmente da televisão ainda. Ela alimenta e atualiza os universos sensoriais, afetivos e éticos das novas gerações que, e grandes partes dos adultos levam para a escola. Como a televisão o faz de forma mais desprestigiada e sedutora, é muito mais difícil para o professor contrapor uma visão mais crítica aos estudantes (MORAN, 1991).

Considerando este contexto, os professores tendem a contrapor a diferença de funções. Neste momento vejo um posicionamento equivocado quando a escola tenta se contrapor aos meios audiovisuais, visto que seria mais produtivo a inserção destes meios no currículo privilegiando um olhar crítico e formativo para os estudantes ao invés de rejeitá-los e ignorá-los.

Desta forma, as possíveis “influências” destes meios audiovisuais seriam relativizadas por uma formação mais crítica e menos ingênua. A televisão somente entretém, enquanto a escola educa, será que é assim ou deveria ser assim?

Justamente porque a televisão não diz oficialmente que educa (ou deseduca, mas, enfim, precisa ser aceita e vista para existir), acaba por fazer esse processo de forma desprestigiada, prazerosa e mais competente. Ela domina os códigos de comunicação e os conteúdos significativos para cada grupo: pesquisa, aperfeiçoa e atualiza a linguagem.

Nesse sentido, os professores, de modo geral, fazem pequenas adaptações, dão uma envernizada com ares modernos em suas práticas educativas, mas infelizmente, continuam mantendo os estudantes confinados em espaços barulhentos, enfileirados, sufocantes, apertados e fazendo atividades pouco atraentes e nada prazerosas para eles e para os professores. Não está na hora de pensar na relação educação/prazer? Qual o papel da fruição nas práticas educativas? Por que ir à escola, não por obrigação, mas sim por prazer e satisfação?

O produto audiovisual é considerado uma produção sociocultural, tendo em mente que é uma codificação da realidade, onde os códigos são criados e consensuais, na qual são utilizados símbolos fornecidos pela cultura e partilhados por um grupo de pessoas que produz o produto. Mas também pelas pessoas para as quais o produto se destina, há um compartilhamento dos códigos para que haja um processo de identificação entre o produto produzido e a audiência que o consome (BABIN; KOULUMDJIAN, 1989).

Ao usarmos este produto audiovisual em um contexto completamente diferente do qual ele foi produzido, ou mesmo para o qual ele foi produzido, precisamos considerar quais códigos são compartilhados pela nossa audiência, neste caso específico o público escolar. Este produto pode ser assistido por eles, há relações espaço-tempo? Repertório em comum que garante uma identificação? Há a necessidade de adaptações?

Consideramos que o sentido de um audiovisual não é dado apenas pelo modo como seus elementos de significação são organizados tecnicamente na construção da narrativa (roteiro, imagens, trilhas sonora e musical, textos escrito, falas, atores etc.). Pois não podemos nos esquecer

que como produto sociocultural suas leituras e interpretações ocorreram dentro de um arcabouço dos repertórios compartilhados dos sujeitos. Mas que o sentido emerge sempre das relações entre o que pretende transmitir e aquilo que a audiência de fato interpreta

Os meios de comunicação, com destaque a televisão, desenvolveram maneiras sofisticadas e multidimensionais de comunicação que abrangem aspectos: sensorial, emocional e racional, de modo que ao superpor linguagens e mensagens, conseguem atingir um grande espectro da audiência favorecendo assim a interação com ela.

A televisão fala primeiro do “sentimento” – o que você “sentiu”, não o que você conheceu; as ideias estão embutidas na roupagem sensorial, intuitiva e afetiva (MORAN, 2000, p. 33).

O potencial de comunicação da linguagem audiovisual se relaciona a capacidade de dizer muito mais do que captamos, de chegar simultaneamente por muitos caminhos além do que percebemos conscientemente. Sendo assim, internamente repercute com o suporte de imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos, ou que se relacionam conosco de alguma forma em função de nossos repertórios pessoais (BABIN; KOULUMDJIAN, 1989).

Contudo a escola não pode limitar-se a usar a linguagem audiovisual apenas como transmissor de informações visto seu potencial de comunicação e interação com as pessoas. É nessa perspectiva que o papel da linguagem audiovisual poderia ser explorado, considerando fundamentalmente que, além do que se poderia chamar de pedagogia com imagens, é preciso trabalhar também a pedagogia da imagem (GUTIERREZ, 1978).

Diante dessas linguagens tão sofisticadas, a escola pode partir delas, conhecê-las, ter materiais audiovisuais mais próximos da sensibilidade dos alunos. Mas o mais importante nesse cenário é possibilitar a mudança de posição de consumidores para produtores de conteúdos apoiados pela linguagem audiovisual.

Segundo Arnheim (1989), a educação nos moldes de hoje ainda visa ao intelecto e não à sensibilidade, isto é, privilegia o verbal em detrimento do não verbal, não desenvolvendo outras habilidades nos alunos que poderiam ser exploradas.

Portanto, uma introdução à linguagem audiovisual seria necessária nas práticas educativas nos ambientes escolares, para que pudesse discutir a questão dos multimeios como linguagem aplicada no contexto educacional de maneira sistematizada, e não reduzi-la apenas ao utilizar ou não estes recursos em sala de aula. Sendo assim, as experiências de produção audiovisual poderão favorecer uma melhor apropriação da linguagem por seus realizadores.

A linguagem corporal⁶

O processo de modificação dos homens e mulheres ao longo dos séculos ocorreu simultaneamente com o desenvolvimento de atividades culturais e sua crescente complexificação. A mutação potencializou a expansão do cérebro, tornando-os capazes para aperfeiçoar os utensílios domésticos, descobrir e se apropriar do fogo e criar e operar com símbolos significantes (linguagem, arte, mito, ritual). Ao elucidar esse fato, Geertz (1989) demonstra a impossibilidade de compreender a humanidade sem uma análise do impacto da produção cultural na sua constituição. Pela formação de sistemas simbólicos, o homem adquiriu condições de traduzir e constituir a realidade, atribuindo-lhe sentidos e significados. Tornar-se humano é, portanto, tornar-se individual por meio de suas singularidades. Tornamo-nos individuais sob a direção de padrões culturais, isto é, sistemas de significação criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas.

A cultura não é apenas um conjunto de sistemas simbólicos. É também a relação estabelecida entre seus sujeitos por meio de seus símbolos, ou seja, a mediação. Procurando analisar a imensa diversidade cultural humana, Geertz (1989) baseou-se na Semiótica para interpretar as formações simbólicas de diferentes grupos sociais e elaborar uma concepção interpretativa da cultura. Dessa forma, reforça a participação coletiva no processo de produção e mediação cultural, pois, no âmbito de cada grupo social, seus membros partilham símbolos e significados. Em suma, “a cultura é pública porque o significado o é” (GEERTZ, 1989, p. 9).

É pelo intermédio das produções culturais que homens e mulheres estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. Nesse sentido, as manifestações corporais, dadas suas características expressivas, encontram no contexto cultural as condições necessárias para sua gênese, incorporação, resignificação e socialização de significados. Daí ser possível conceber a gestualidade presente e característica de cada forma de manifestação da cultura corporal como um texto, passível de leitura e interpretação (NEIRA; NUNES, 2010).

A noção de texto é fundamental para as ciências humanas, pois para entender a mobilidade da cultura é necessário compreendê-la. Lotman (1978), argumenta que um texto é um sistema finito, no qual ingressam diferentes códigos e linguagens por meio de múltiplas combinações. Essa característica faz de um texto uma unidade heterogênea, dinâmica e fechada do ponto de vista formal, mas aberta em relação à conformação que os diferentes códigos da linguagem possibilitam. Na visão do semioticista, os textos não são meros transmissores de significados. Eles são geradores de um modelo de mundo, se organizam como sistemas abertos e não funcionam sozinhos. O texto trabalha quando se conecta com outro texto que

⁶ Este tópico é uma adaptação do artigo “Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo” de autoria de Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes, publicado no volume 03, número 03, da revista Calígrama e distribuído a todos os participantes do curso.

pode traduzi-lo. O texto é gerador de sentido que precisa ser colocado em ação e estar diante de um interlocutor. Esses mecanismos é que fazem dos textos a força propulsora das transformações culturais que ocorrem mediante a reinterpretação que se faz do original e diretamente proporcional ao seu potencial de expressar sua cultura.

Os textos são compreendidos como meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtores de cultura. Cada texto é constituído por uma linguagem própria, a ser interpretada. Se aceitarmos essa premissa, será impossível adjetivar, mensurar ou comparar qualquer produção cultural e suas formas de linguagem. Assim, qualquer análise das formas simbólicas mediadas pelas relações humanas dar-se-á em meio ao contexto no qual esses textos e seus significados são produzidos, transmitidos, traduzidos e assimilados.

Tal raciocínio conduz à conclusão de que a gestualidade implícita nas manifestações da cultura corporal pode ser interpretada, desde que seu contexto de criação e recriação seja considerado e compreendido. Diante de uma sociedade multicultural, compreendemos que esta assertiva se configura no pressuposto de toda ação educativa que focalize a linguagem corporal.

Ao se movimentar, homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos, ou seja, culturalmente impressos em seus corpos. Qualquer corpo, portanto, é um suporte textual, nele se inscrevem a história e a trajetória dos homens e da cultura.

É pela interpretação dos textos corporais, explicam Neira e Nunes (2007), que se nota a disponibilidade do momento (alegria, tristeza, cansaço, raiva, sono) ou, de maneira mais profunda, a trajetória de vida, a posição social, a profissão, as origens sociais etc. Pela linguagem corporal percebe-se a vida sofrida das populações mais humildes e a opulência das elites. A construção do gênero naquela sociedade em específico dirá quais os gestos são adequados ou não para os meninos e homens e para as meninas e mulheres – chorar, formas de sentar-se, de andar, de gesticular etc.

No corpo estão inscritos diversos códigos de comunicação. Campelo (1997), tomando como referência as propostas de Bystrina, classifica esses códigos em hipolinguístico, constituído pelos códigos biológicos e anteriores à cultura; linguístico, composto pelos códigos sociais que envolvem toda a comunicação pragmática que tem por objetivos os aspectos instrucionais e técnicos, e o código hiperlinguístico, constituído a partir da cultura. Estes códigos não estão isolados uns dos outros. É o seu entrecruzamento que garante ao homem desenvolver a capacidade de construção simbólica necessária para a compreensão do mundo que o cerca.

Recorrendo a exemplos, Neira e Nunes (2010) denominam por códigos hipolinguísticos aqueles que denunciam as alterações fisiológicas como o suor, a elevação da frequência cardíaca, as dores musculares. Por sua vez, os códigos linguísticos tratam da comunicação generalizada e produzida no contexto social no qual convergem vários significados culturais. Encontram-se nesta classificação o diário de classe, o sinal, a fila para a merenda, os uniformes que distinguem os membros de uma comunidade educativa,

as regras de uma partida de futebol e outros exemplos de códigos pragmáticos socializados no contexto escolar, enquanto a música alta, a disposição dos equipamentos na sala de musculação, a utilização de determinados equipamentos etc. constituem códigos presentes nas academias de ginástica. Já os códigos hiperlinguísticos compreendem as linguagens verbal e não verbal específicas dos diversos grupos, suas expressões, suas danças, músicas e formas de organização com seus rituais, gestos e adereços como signos culturais expressos em seus corpos. Vale destacar, entretanto, que a interpretação desses códigos se restringe àqueles que dispõem de certos elementos próprios obtidos no contato com aquela cultura. Isto significa que ao entrar na escola pela primeira vez, qualquer pessoa terá dificuldades para compreender as ideias e motivações características daqueles socializados no ambiente escolar. Esse aspecto poderá explicar o preconceito com relação às posturas, falas, ideias e signos corporais daqueles grupos com os quais não travamos qualquer contato ou possuímos apenas um conhecimento superficial. Retomamos aqui a noção de texto e reiteramos que nesses espaços e tempos sociais, a cultura torna-se uma arena de conflitos e lutas pela significação, pois em tais esferas sociais os textos circulam nas fronteiras ideológicas.

Como se pode notar, por nascer, viver e relacionar-se em contextos históricos e culturais específicos, o corpo é depositário da cultura da qual participa. Dele emanam códigos visíveis ou invisíveis aos membros pertencentes a outras culturas. Uma das marcas que a cultura deixa no corpo, por exemplo, pode ser verificada no modo como cada grupo social cuida de sua imagem. Ou seja, há grupos que se enfeitam com pinturas, tatuagens e escarificações, enquanto outros preferem uma certa sobriedade corporal. Outras marcas são identificadas pela história profissional. As profissões exercidas ao ar livre e repletas de movimento (jardineiros, garis, carteiros, entregadores) imprimirão marcas distintas daquelas realizadas em ambientes fechados (escriturários, professores, administradores). Outras impressões são constatadas ainda pela gestualidade que caracteriza cada grupo. Os grupos que recorrem frequentemente às técnicas manuais (artesãos, costureiras, digitadores) constituirão corpos distintos daqueles marcados pelas experiências sensoriais diversificadas (motoristas, artistas, cozinheiros).

Assim, seria lícito afirmar que o corpo se constitui de complexidades que o tornam um microcosmo a ser interpretado pelos códigos hipolinguísticos, que guardam sua história expressa nas rugas, perda de massa muscular, branqueamento dos cabelos entre outras marcas do corpo idoso, e nos códigos hiperlinguísticos, tais como a maquiagem, tintura de cabelo, trajes, posturas e práticas masculinas ou femininas, infantis ou juvenis, de adultos ou idosos. Tais códigos de comunicação, forjados no interior de uma dada cultura, são apropriados de diferentes formas pelos seus membros. A negação, por sua vez, também constituirá um código. Deixar os cabelos brancos ao invés de pintá-los, não se bronzear, experimentar uma rotina de trabalho intensa sem momentos para lazer etc. constituirão marcas distintivas numa sociedade em que se prestigia o oposto.

Os gestos, como códigos hiperlinguísticos, são signos que constituem um vasto repertório textual. “Dar de ombros”, piscar, cruzar os braços ou as pernas, espreguiçar-se, “virar as costas” e tantos outros códigos culturais são utilizados durante o processo comunicativo. Esses recursos comunicativos - textos corporais - vão conformando um estilo pessoal de ser, uma dada corporeidade. Não são meros acessórios, outrossim, são partes constituintes da identidade cultural do sujeito e de seu grupo. Tanto os gestos quanto os significados a eles atribuídos, são moldados pela mediação que se estabelece entre o sujeito e a cultura. Assim, para compreender uma determinada expressão utilizada por um grupo, será necessário atribuir os mesmos significados aos signos corporais por ele veiculados. Afinal, os significados que pode ter uma piscadela, um sorriso, uma cara de choro serão tantos quantos forem os contextos nos quais eles ocorrem e os sentidos a eles conferidos: piscar de brincadeira, piscar como flerte; sorriso de malícia, sem jeito, feliz; chorar de tristeza, emoção, alegria ou meramente teatral, forjado.

Como se pode notar, compreender o gesto torna-se um empreendimento cada vez mais complexo à medida que sua diversidade, dada a plasticidade que a caracteriza, encontra-se sempre em transformação. Apesar de o corpo comunicar pela sua gestualidade, a interpretação coerente com a comunicação dependerá de um interlocutor que possua o mesmo repertório cultural gestual, caso contrário, esta mediação poderá gerar transtornos e equívocos. A leitura da gestualidade e corporeidade de representantes de grupos culturais marginalizados se realizada por alguém pertencente aos setores dominantes, por exemplo, poderá estar enviesada em detrimento do pouco conhecimento disponível na sociedade sobre aquela manifestação de menor expressão, o que desencadeará a dificuldade de compreender adequadamente os significados nela implícitos. Os significados atribuídos ao funk, rap, coco, congo etc. pelos outros grupos sociais, podem exemplificar esse fato. Como decorrência, surge a sensação do agressivo ou exótico e muitas vezes criam-se estereótipos de povos atrasados ou grupos desviados psicologicamente. Como a luta pelo significado é permanente, o mesmo ocorre quando representantes destes grupos entram em contato com outros sobre quem não possuem o arcabouço de significantes que possibilitariam a interpretação dos códigos de comunicação por eles veiculados, quer sejam dominantes ou totalmente desconhecidos. A alusão a termos como “fresco”, “mimado”, “brega” ou qualquer outro adjetivo pejorativo é fruto da reinterpretação dos textos comunicados a partir de percepções etnocêntricas. Nota-se, nestes casos, que a leitura dos textos depende da informação que o texto veicula e do incremento que lhe dá o interlocutor.

Os textos presentes na gestualidade podem fornecer variadas informações das representações dos membros dos diversos grupos a respeito do mundo. De posse dos elementos que constituem os sentidos de um grupo, sua linguagem, afirmamos que a interpretação da gestualidade do break, do samba ou forró, nos possibilita “ler” como seus representantes percebem e explicam os mistérios da vida, o cotidiano, suas relações etc. A participação da mulher, por exemplo, é concebida de diferentes formas: quase

ausente no caso do break, em destaque no samba e “parceira” no forró. Desse modo, ao praticar esportes, frequentar uma academia de ginástica, caminhar no parque etc., estaremos, simultaneamente, produzindo textos e interpretando aqueles produzidos pelos adversários, companheiros, professores etc.

As assertivas acima permitem questionar algumas propostas existentes para a educação corporal. Naquelas em que há o predomínio e imposição da apropriação de uma determinada linguagem corporal já elaborada e padronizada, inexistente qualquer preocupação com a leitura do repertório gestual, isto é, da linguagem corporal ou do patrimônio da cultura corporal do grupo social participante. Desse modo, a aula constitui-se da incorporação gestual produzida por um grupo dominante e considerada pela cultura hegemônica, como ideal. Como consequência, o que se vê é o afastamento da coletividade expresso em formas de resistência, ora passivas, ora transgressoras. Além disso, quando se nega a tematização de outras manifestações culturais, estará implícita uma concepção de menor valor, de irrelevância, propiciando a desqualificação da produção cultural de outros grupos e, conseqüentemente, de seus membros.

Numa perspectiva multicultural, a educação visa proporcionar aos sujeitos a oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório de cultura corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar aos códigos de comunicação de outras culturas por meio da análise e interpretação dos textos por elas produzidos e concretizados nas manifestações corporais. O que se propõe é a leitura e interpretação do gesto, do movimento humano, do signo cultural e dos códigos constituintes dos diversos grupos sociais que compõem a sociedade atual para que, ao compreendê-los, os estudantes acessem seus contextos de produção, conferindo-lhes o devido respeito e, na condição de autores, buscar ressignificá-los em novos formatos, coerentes com o contexto próprio.

Considerações que não se pretendem finais...

O processo de discussão, debate e compartilhamento de conhecimentos e reflexões ocorrido no curso acerca das múltiplas linguagens, em destaque as visuais e corporais, possibilitou que se apontassem várias indagações possíveis. Indagações essas que, num contexto de ação supervisora e formadora, contribuem para redimensionar olhares que culminam em mediações na caminhada (que só é legítima se for para contribuir com os processos vividos pelas Unidades Educacionais na construção de seus Projetos Político-Pedagógicos).

Projetos esses que se fazem e se refazem pelas mãos de homens e mulheres, humanos que são, com as histórias que têm, nos contextos em que estão. Homens e mulheres de maior idade, de menor idade; educadores e educandos; familiares e moradores das e nas localidades em que as escolas se fazem presentes.

Assim, reconhecer-se como indivíduos e grupo social requer atentar para as reflexões advindas das influências culturais: midiáticas, de marcas grupais, de marcas históricas: de marcas! As marcas se imprimem nos processos e esses são determinados pelas decisões. As decisões são construídas em cima das imagens. Imagens são reflexos!

As marcas nos fazem e nos constituem. Portanto, são passíveis de mudanças e de “mudagens”: as escolhas são atos políticos.

Quais atos políticos são assumidos nas ações formadoras, quer como supervisores, quer como profissionais da DIPED?

Esses atos assumidos têm contribuído para que as escolas como instituições, os profissionais como educadores, os alunos como educandos e os familiares como parceiros, se percebam influenciados pelas linguagens midiáticas e corporais sociais/grupais e diante dessas influências façam opções?

As percepções profissionais passam pelas visões de mundo que o sujeito tem, onde a pessoa não está desvinculada do profissional. As visões de mundo dos profissionais de/em educação têm possibilitado enxergar nas ações de meninos e meninas as possibilidades de se fazerem protagonistas, em seus aspectos pessoais e de grupos (familiares e sociais), e valorizam-se essas ações (no TCA, por exemplo, e antes e para além deles)?

No mundo, os supervisores e demais formadores reconhecem suas próprias marcas identitárias influenciadas pelas linguagens midiáticas e corporais, entre outras? Diante delas como se posicionam?

Quais marcas os Projetos Político-Pedagógicos carregam (influenciados pelas diversas linguagens que a sociedade constrói e que coloniza o currículo) e em quais possibilidades de problematizações os profissionais educadores se baseiam?

Refletir sobre essas indagações, entre tantas outras, em fórum individual/pessoal e nos coletivos de supervisores e demais formadores da DIPED (que em fórum pessoal são educadores e em fórum grupal são implementadores de políticas públicas, e que essas possam ser comprometidas com a melhoria da Qualidade Social da Educação, que em primeira e última instância pressupõe a emancipação das pessoas) é olhar para os contextos e assumir compromissos com o emancipar, que está para além do denunciar o determinismo. Emancipar liberta; determinismo domina!

Referências Bibliográficas

ARNHEIM, R. **A duplicidade da mente: a intuição e o intelecto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ARROIO, A. **Context based learning: A role for cinema in science education**. Science Education International, v.21, n.3, p. 131-143, 2010.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade apreendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BABIN, P.; KOULUMDJIAN, M. **Os novos modos de compreender: geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

- CAMPELO, C. R. **Cal(e)idoscorpos**: um estudo semiótico do corpo e seus códigos. São Paulo: Anablume, 1997.
- COUTINHO, L. **Salto para o futuro**: TV e Informática na educação. Brasília: MEC/ SEED, 1998. (Série de Estudos: Educação à distância)
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos Editora, 1989.
- GIROUX, H. A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GUTIERREZ, F. **Linguagem total**: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.
- HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da Informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.
- LOTMAN, Y. M. **A estrutura do texto artístico**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- MANASSES, B. **Tecnologia da educação**: uma introdução ao estudo dos meios. Rio de Janeiro: Graal/ Embrafilme, 1983.
- MORAN, J. M. **Como ver televisão**: leitura crítica dos meios de comunicação. São Paulo: Paulinas, 1991.
- MORAN, J. M. **Mudanças na comunicação pessoal, gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998.
- MORAN, J. M. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.
- REVISTA EM PAUTA: **Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA**. São Paulo: DRE Jaçanã/Tremembé, 2016.
- SETTON, M. G. J. (Org.). **A cultura da mídia na escola ensaios sobre o cinema e educação**. São Paulo: Anablume, 2004.
- TORNERO, J. M. P.; VARIS, T. **Media literacy and new humanism**. Moscou: UNESCO, 2010.