

## LINGUAGEM E EDUCAÇÃO FÍSICA: algumas considerações sobre o currículo cultural

Adriana de Faria Gehres<sup>7</sup>  
Marcos Garcia Neira<sup>8</sup>

**Resumo:** A Educação Física oficialmente se situa na área Linguagens, tal como indicam os documentos curriculares mais recentes. Com a intenção de agir sobre um possível novo movimento de instrumentalização do componente curricular baseado na linguagem, neste artigo nos propusemos a dialogar com a perspectiva cultural da Educação Física, assumidamente inspirada no pós-estruturalismo. Para tal, investimos no encontro com a literatura que discute a proposta, mais especificamente um texto que debate o posicionamento da Educação Física na área de Linguagens e Códigos. Por meio de um choque dos argumentos que discutem a representação e a materialidade das linguagens, mostramos que no currículo culturalmente orientado da Educação Física não há possibilidade de reconhecimento, reprodução, interpretação ou aplicação. O que há é sempre intervenção,

ação e produção com o que está a acontecer.

**Abstract:** Physical Education is officially located in the Languages area, as indicated by the most recent curriculum documents. With the intention of acting on a possible new movement of instrumentalization of the curricular component based on language, in this article we set out to dialogue with the cultural perspective of Physical Education, admittedly inspired by post-structuralism. To this end, we invested in the encounter with the literature that discusses the proposal, more specifically a text that debates the positioning of Physical Education in the area of Languages and Codes. Through a clash of arguments that discuss the representation and materiality of languages, we show that in the culturally oriented curriculum of Physical Education there is no possibility of recognition, reproduction, interpretation or application. What is always there is intervention, action and production with what is happening.

7 Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco e em Dança pela Faculdade de Motricidade Humana. Doutora em Educação Física em Ciência da Motricidade Humana. Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco.

8 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

### Linguagem e currículo

Linguagem, palavra mágica, que parece estar sendo utilizada para distanciar a Educação Física

brasileira das margens das ações escolares pautadas na psicobiologia. Um jogo arbitrado em torno dos afastamentos de um corpo biológico para a constituição de um corpo cultural, mas que se mostrou limitado nas discussões propostas pela área de conhecimento "Linguagens".

Muito embora, desde os anos 1970, a Educação Física figurasse na organização curricular de muitas redes como parte da "matéria" Comunicação e Expressão, a aparição de um possível entendimento da Educação Física como linguagem é identificada por Barros (2017), na produção de Soares *et al.* (1992, p. 41), quando refere que a Educação Física trata do conhecimento de uma área denominada de cultura corporal e que: "O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem". Concomitantemente, propostas foram gestadas e debatidas durante os finais do século passado e primeira década deste que findaram por instrumentalizar o corpo pela cultura no âmbito do que alguns quiseram equivocadamente denominar de "virada culturalista do corpo" (ALMEIDA *et al.*, 2018). Essa instrumentalização, aprisionou o corpo à cultura, num jogo de adjetivações, a partir de diferentes pressupostos teórico-metodológicos, a saber: cultura de movimento, cultura motora, cultura corporal de movimento ou cultura corporal (BRACHT, 2011). Nesse movimento em torno da cultura, o

corpo e, mais profundamente, a linguagem, ficaram apartados do centro das discussões.

Genericamente, o que se vê no cotidiano escolar e nas produções acadêmico-científicas, além da miscelânea "cultura e psicobiologia" é o entendimento de que basta o retorno às ginásticas, às lutas e aos jogos, não as limitando as suas "expressões" esportivas. As danças, ainda que tenham sido esportivizadas durante o século XX, não foram abordadas dessa forma na escola, o que propiciou o seu destaque como o *locus* da "expressão"/linguagem, dada sua relação estreita com a arte como produção de representações, sentidos e significados.

A "virada culturalista do corpo" na Educação Física, conforme identificado pelos autores acima mencionados, numa reterritorialização do termo originalmente presente nos Estudos Culturais não está bem colocada. Nesse campo teórico, a virada cultural implica em conferir não só a centralidade à cultura, mas operar com um determinado conceito de cultura – a cultura enquanto campo de disputas para validação de significados. Algo que apenas recentemente aconteceu na Educação Física, quando passou a inspirar-se nas teorias pós-críticas do currículo, o que aconteceu na primeira década do presente século.

Na ressonância desses movimentos, situamos os documentos curriculares nacionais. A Educação Física como componente

curricular obrigatório tem se pautado por uma intensa produção de propostas governamentais que se aproximam desse corpo cultural, produtor de sentidos e significados.

O processo de produção de documentos curriculares intensifica-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, com destaque para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) dos anos iniciais (1997) e finais do Ensino Fundamental (1998), e do Ensino Médio (1999). Seguindo os pressupostos da época, este último texto oficial propunha uma organização disciplinar em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, contemplando a Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna; Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias, reunindo a Biologia, Química, Física e Matemática; e, finalmente, Ciências Humanas e suas Tecnologias, agregando Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Essa organização foi mantida nas *Orientações Curriculares Nacionais* (OCN) para o Ensino Médio publicadas em 2006. Vale destacar que essa distribuição ganhou corpo em 2013, com a homologação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*.

De muitas maneiras, esses documentos impactaram as práticas escolares, a começar pelas influências exercidas nas produções curriculares dos Estados e municípios pelo país afora. A

análise dos currículos estaduais (NEIRA, 2015), revelou que das 27 unidades da federação, apenas 3 não explicitavam a alocação da Educação Física na área das Linguagens.

Na culminância dessa produção situamos a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) que mobilizou, na sua primeira e segunda versões, amplos segmentos (professores da educação básica, professores do ensino superior, organizações científicas e da sociedade civil), desde aqueles envolvidos diretamente na produção e compilação de contribuições, até os que sugeriram mudanças, fizeram críticas e debateram o conteúdo e a forma da versão preliminar (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). Em seu terceiro momento, após o golpe jurídico-parlamentar-midiático de maio de 2016, que derrubou a presidenta Dilma Rousseff, a redação final da BNCC ficou a cargo de um reduzido grupo de indicados pelo Ministério da Educação que utilizaram 5 seminários regionais para legitimar o documento (NEIRA, 2018). Por fim, a BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e, em 20 de dezembro de 2017, homologada pelo Ministro da Educação. Um ano depois, mediante um processo assemelhado, deu-se a homologação da BNCC do Ensino Médio.

Ao apresentar-se como um "currículo comum" normativo e que estabelece "aprendizagens essenciais" (habilidades) para

todos os estudantes brasileiros, o documento opera como dispositivo que regula as subjetividades docentes e discentes. Não deixa de ser interessante observar que a mesma lógica foi mobilizada na elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Inicial de Professores para a Educação Básica*, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2019, fixando, pela primeira vez na história, uma *Base Nacional Comum para a Formação de Professores*.

Voltando à questão da linguagem, Duarte (2010) afirma que considerar a Educação Física como área de conhecimento das linguagens seria amplificador do entendimento do componente como área de conhecimento. Para a autora, a compreensão do campo da linguística a partir dos trabalhos de Ferdinand de Saussure e Roland Barthes ou o aprofundamento dos estudos da fenomenologia de Maurice Merleau Ponty, poderiam amplificar a observação qualitativa e interpretativa dos símbolos emergidos da cultura corporal. Almeida, Bracht e Ghidetti (2013) apoiam essa sugestão quando enfatizam a existência de um lugar para a fenomenologia na Educação Física brasileira.

Barros (2017) realizou um estudo analítico da produção recente em Educação Física, no qual mapeou artigos, teses e dissertações para analisar como se constituíram as aproximações conceituais da Educação Física e a linguagem, no intervalo

temporal de 2000 a 2015. Em relação aos documentos curriculares, debruçou-se sobre os PCN e OCN. Além de localizar poucos trabalhos com o uso dos descritores linguagem, linguagem corporal e expressão corporal, constatou a emergência de categorias que apontam a linguagem predominantemente como comunicação e, num segundo plano, como cultura, história e realidade; signo, sentido e significado; ação; poder; essência do ser; e emoção.

É de se estranhar tais conclusões uma vez que não se notam vestígios da anunciada fenomenologia, nem tampouco das contribuições da semiótica nas práticas docentes, ao menos aquelas documentadas ou anunciadas nos encontros com professores ou mesmo pesquisadores da área. Convém lembrar que tanto a fenomenologia pontyana quanto a semiótica peirciana, há cerca de vinte anos, chegaram a ser apontadas como referências importantes para fundamentar o ensino da Educação Física na área das Linguagens.

Importa saber que essa produção, de fato, tem se dado apartada das discussões sobre a educação, o que pode indicar, talvez, uma nova instrumentalização no campo de intervenção em Educação Física, mas desta vez com a linguagem. Como prova disso, chega a ser surpreendente o enviesamento flagrante da concepção presente na BNCC. Na introdução ao texto dos anos iniciais consta que a Educação

Física “pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas” (BRASIL, 2017, p. 222). Convenhamos, uma vez que a confusão conceitual é propalada por um documento curricular desse relevo, como esperar o entendimento e, mais ainda, uma prática pedagógica condizente com a Educação Física na área das Linguagens?

Escapando das vertentes superavitadas, entendemos que a Educação Física cultural<sup>9</sup>, embora não se coloque diretamente essas questões, vê-se emersa delas pela relação de reciprocidade entre seu *modus operandi* e suas inspirações pós-críticas, mais explicitamente, suas aproximações e distanciamentos aos pós-estruturalismos. A linguagem no currículo cultural em Educação Física transborda, borra e esborra seus princípios ético-políticos, seus encaminhamentos pedagógicos e seus pressupostos orientadores como ação/intervenção/produção de linguagens corporais.

### **A linguagem corporal no currículo cultural da Educação Física**

A Educação Física cultural caracteriza-se por produções que,

desde o seu início, dão-se a partir, com e no cotidiano escolar. O currículo culturalmente orientado é o objeto principal das investigações e produções do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF), um coletivo com características muito próprias: a) é formado por professores e professoras da Educação Básica em formação pós-graduada ou não, e por docentes do Ensino Superior; b) reúne-se quinzenalmente para aprofundar estudos da teorização pós-crítica num processo de ressonâncias com as ações didáticas; c) apresenta produções sob a forma de artigos, livros, teses, dissertações, relatórios de pesquisa e, o principal, relatos de experiência escritos ou filmados, amplamente divulgados no site [www.gpef.fe.usp.br](http://www.gpef.fe.usp.br) e no canal [www.youtube.com/gpeffeusp](http://www.youtube.com/gpeffeusp). Intercala bianualmente um curso de extensão destinado a professores e professoras em atuação e um seminário aberto para apresentação e discussão de práticas pedagógicas. Além disso, seus membros participam de diversas atividades formativas sempre que convidados.

A proposta se inicia com professores experimentando ações didáticas inspiradas nas teorias pós-críticas do currículo (SILVA, 2015), em específico, os estudos culturais e o multiculturalismo crítico, para embrenhar-se pelo pós-modernismo, pós-estruturalismo, estudos feministas,

<sup>9</sup> Tomamos como sinônimas as expressões currículo cultural, culturalmente orientado, pós-crítico ou, simplesmente, Educação Física cultural.

teoria *queer*, pós-colonialismo e filosofia(s) da(s) diferença(s). Esse processo contribui para situar de um outro modo a Educação Física como componente da área das Linguagens. Afinal, as práticas corporais são textos culturais,

[...] compreendidos como produções sociais, locais e práticas em que o significado é negociado, traduzido, fixado e ressignificado. Ou seja, nos textos da cultura as identidades e as diferenças são produzidas, representadas e marcadas, É na cultura, na luta pela significação, que nasce a desigualdade social (NEIRA, 2011, p. 28).

Pois,

[...] as práticas corporais, enquanto textos culturais, estão impregnadas de marcadores sociais de etnia, religião, classe, gênero, entre outros, podendo ser lidas e produzidas de diversas maneiras, dependendo da posição que o sujeito ocupa no emaranhado social (COSTA; NEIRA, 2016, p. 43).

Enquanto o corpo

[...] não é somente objeto de contenção, controle e disciplinamento, mas também de expressividade. O corpo é a forma que o sujeito tem de manifestar-se e agir no mundo – e, sob esse aspecto, o movimento é a expressão das emoções e pensamentos, é uma linguagem (COSTA; NEIRA, 2016, p. 41).

As asserções acima traduzem a especificidade do currículo

cultural em Educação Física como espaço de atuação e conhecimento na **produção** das práticas corporais como textos culturais, identidades, diferenças e poder. Práticas corporais, corpo e linguagem são multiplicidades e intensidades na ação para desestabilizar regimes de verdade hegemônicos no âmbito da Educação Física. No currículo cultural, a linguagem corporal destaca-se como o próprio “lugar” da ação, política e intencional.

Nesse ambiente político-pedagógico, no qual as práticas corporais operam como sintetizadores<sup>10</sup> nas disputas de significações culturais e sociais, encontram-se os traçados por onde deslizam os fazeres do currículo cultural. Suas temáticas são da ordem da problematização e do desvelamento dos marcadores sociais que agitam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, para o combate à fixação de significados, operando como expressão de significados diversos, socialmente des/cons/tituídos.

Materialmente, inferimos que a linguagem no currículo cultural em Educação Física cria uma

10 Sobre a operação como sintetizadores estamos nos referindo ao proposto por Deleuze e Guattari (1997) quando deslocam o juízo sintético a priori para o campo de uma operação que gera movimento e intensidade com os sintetizadores. Vejamos:

O sintetizador, com sua operação de consistência, tomou o lugar do fundamento no julgamento sintético a priori: a síntese aqui é do molecular e do cósmico, do material e da força, não mais da forma e da matéria, do Grund e do território. A filosofia, não mais como juízo sintético, mas como sintetizador de pensamentos, para levar o pensamento a viajar, torná-lo móvel, fazer dele uma força do Cosmo (do mesmo modo se leva o som a viajar...) (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 140).

correspondência entre as práticas corporais e os marcadores sociais, que por vezes, aproximam-se de uma concepção representacional da linguagem. Tedesco e Valviesse (2009) explicam que essa forma de ordenação da linguagem, identificada na semiologia de Saussure<sup>11</sup>, organiza o mundo numa relação em que as expressões informam, comunicam ou representam os conteúdos. Porém, no currículo cultural, as práticas corporais são as próprias encarnações das significações sociais, na medida em que atuam como formas de poder hegemônicas e contra-hegemônicas.

O currículo cultural, na atuação do GPEF, aponta para uma produção em cascata de linguagens em aulas, relatos, dissertações, teses, livros, palestras, discussões, formações que movimentam a proposta e suas práticas, criando dobras e desestabilizando-o constantemente. Nesse ambiente, vemos emergir um fazer pulsional em que conteúdos e expressões abandonam a correspondência ou qualquer ideia de representação de um sobre o outro, para atuar reciprocamente como uma caixa de ressonância na produção de “palavras de ordem”.

Todas as vezes em que o currículo cultural entra em cena, com seus pressupostos,

encaminhamentos e princípios, ele age sobre a linguagem corporal, sobre os fazedores do currículo cultural e sobre o próprio currículo culturalmente orientado em Educação Física. O processo de dobrar-se sobre si mesmo se estabelece nas diversas ações que envolvem a proposta. No presente artigo, investigamos uma delas, qual seja: a reflexão explícita a respeito da Educação Física na área das Linguagens elaborada por Nunes (2016).

### **Currículo cultural da Educação Física com a linguagem “corporal” ou para que não instrumentalizemos a linguagem... corporal**

*Educação Física na área de linguagens e códigos* é um capítulo do livro *Educação Física cultural: escritas sobre a prática*, organizado por Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes, e está composto, espacial e temporalmente, por dois discursos sobrepostos. Um primeiro se instala em seções, com títulos em itálico (*um conto ... , recontando .... , E depois? , E agora?*), de pequenos textos, nos quais ouvimos, vemos, cheiramos e sentimos as crianças em ação. Estas seções de descrição de ações e falas de crianças, aparecem como uma epígrafe em todas as seções do texto, num procedimento compositivo de rondo, com os seus ritornelos (as vozes das

11 Santaella (1983) estabelece uma clara distinção entre a semiologia de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e a semiótica de Charles Sanders Peirce (1839-1914). Embora contemporâneos, o primeiro propôs uma teoria geral dos signos linguísticos e, o segundo, uma teoria geral dos signos.

crianças)<sup>12</sup>. As crianças atravessam o texto repetidamente para asseverarem suas ações/intervenções nas aulas, nos recreios e na vida da comunidade escolar. Esses ritornelos, menos que pontos de ancoragem do discurso do autor (a voz das crianças), estabelecem-se como formas de movimentar, intensificar e ao mesmo tempo desfuncionalizar esses e outros saberes. O ritornelo cria um estado expressivo muito além da afirmação desse lugar de fala (a fala das crianças). O que nos interessa nessa forma compositiva do texto de Nunes (2016) são as potências expressivas do ritornelo que nos levam para outros lugares e ritmos, espacialidades e temporalidades outras que se diferenciam das intenções funcionais de metrificar e estabilizar lugares de fala. Cria territórios que não são direcionais, mas sim dimensionais, postulados para o deslizamento das outras partes do texto, criando ritmo, sem necessariamente criar uma métrica. Para além disso, estas seções (das falas/ações das crianças) precedem e sucedem simultaneamente, as outras partes do texto com títulos em negrito (**Cultura corporal e linguagem; Escola, Educação Física e a leitura e escritura dos significados das práticas corporais e de seus**

**representantes; Códigos e linguagens – representação e significados**), nas quais o autor apresenta-nos outras vozes: os autores de quem se faz acompanhar, sendo a sua, mais uma voz. E ainda, na parte que antecede a apresentação das referências do texto. **Por enquanto**, o autor inverte as vozes do texto, as crianças ocupam o espaço de fala dos "autores" **em negrito** e na seção "*reescrevam, continuem...*" em itálico ... convida-nos a ser mais uma das vozes em ação – como crianças? – Deixa-nos o autor esta questão. Com esses movimentos, os ritornelos parecem ganhar um sentido de afrontamento ou partida como apontaram Deleuze e Guattari (1997, p. 120), na sua classificação dos ritornelos:

1) os ritornelos territoriais, que buscam, marcam, agenciam um território; 2) os ritornelos de funções territorializadas, que tomam uma função especial no agenciamento (a Cantiga de Ninar, que territorializa o sono e a criança, a de Amor, que territorializa a sexualidade e o amado, a de Profissão, que territorializa o ofício e os trabalhos, a de Mercado, que territorializa a distribuição e os produtos...); 3) os mesmos, enquanto marcam agora novos agenciamentos, passam para novos agenciamentos, por desterritorialização-reterritorialização (as parlendas seriam um caso muito complicado: são ritornelos territoriais, que não se canta da mesma maneira de um bairro para outro, às vezes até de uma rua para outra; elas distri-

12 O rondo (ou ritornello) é uma forma fixa de poesia criada na França e de composição musical seccionada, estruturada a partir de um tema principal e vários temas secundários (normalmente dois ou três), sempre intercalados pela repetição do tema principal. A forma característica é determinada pela parte A, que se repete várias vezes na composição: A – B – A – C – A – D – A.

buem papéis e funções de jogo no agenciamento territorial; mas também fazem o território passar pelo agenciamento de jogo que tende, ele próprio, a se tornar autônomo); 4) os ritornelos que colhem ou juntam as forças, seja no seio do território, seja para ir para fora (são ritornelos de afrontamento, ou de partida, que engajam as vezes um movimento de desterritorialização absoluta "Adeus, eu parto sem olhar para trás".

Na materialidade do texto, o autor já nos desestabiliza com sua exposição em várias vozes, com a dessacralização e o descentramento da posição identitária de autor, com a abertura do texto para os outros com o convite final. Seus procedimentos compositivos intensificam as multiplicidades das vozes, ao mesmo tempo em que as singularizam nos seus lugares de fala (as seções do texto), para, concomitantemente, desestabilizar esses lugares. Nessa agitação por dentro do próprio texto que se propõe a discutir a Educação Física na área de Linguagens e a linguagem corporal com o currículo cultural em Educação Física, Nunes (2016) age e intervém sobre si próprio (o autor), o texto, o currículo cultural e a linguagem, na articulação dos conceitos/palavras em tela, assim como o fazem materialmente os "relatos" com o currículo cultural da Educação Física, verdadeiros ritornelos, amplamente produzidos e divulgados pelos membros do GPEF.

E somente isso já daria conta daquilo que está em discussão no próprio texto, mas como o autor finaliza nos convidando a dar continuidade ao texto, a seguir, procuraremos empreender um mergulho no proposto por Nunes (2016), tentando realizar não uma reescrita ou continuação do texto, mas mapear brechas e cantos por onde possam escorregar outras linguagens no, para, por, com o currículo cultural em Educação Física. Um pouco como realizou Bonetto (2016, p. 165), quando vislumbrou a escrita-currículo como experiência.

É importante que se tenha claro que não se trata de propor-mos um método deleuze-guattariano de se fazer currículo, um currículo-rizoma ou currículo-mapa. Dizer que uma coisa pode e deve ser feita rizomaticamente está longe de ser um formato fechado. Por si só, o rizoma e o mapa são um não-formato, são abertura para infinitas virtualidades. Pode, portanto, a "escrita-currículo" se tornar uma verdadeira experiência, agenciada, contingenciada, complexa, vetorizada, micropolitizada, provisória e efêmera no espaço-tempo escolar. Isso mesmo! Uma experiência, e não um projeto. Porque projeto tem início, meio e fim, e na experiência o que vale é o meio.

Sob os títulos em negrito, num primeiro momento, Nunes (2016) apresenta a linguagem como um sistema de comunicação, representação, produção e

negociação de significados, portanto, uma prática semiótica política e cultural e argumenta em profusão contra a inclusão de uma área de conhecimento de linguagens e seus códigos nos documentos curriculares nacionais (PCN, OCN e BNCC).

Acompanhado de linguistas (Saussure, Jakobson e Peirce) e exemplos que vão do passe de peito do basquetebol às questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Nunes (2016) compõe um movimento recorrente de exemplificações que discute o que seriam signos (o passe de peito, o ritmo trifásico, a parada de mãos) da Educação Física e o entendimento de que outras produções humanas também são *signicas*<sup>13</sup> e que, portanto, todos os componentes curriculares abordariam linguagens (a datação de uma pedra e a de uma árvore – na Biologia, os traços dos mapas – na Geografia, a composição dos alimentos – na Química). Com tal procedimento, Nunes (2016) apressa-se em negar veementemente a condição de “exclusividade” de determinadas produções humanas enquanto textos, nesse caso, as práticas corporais, como linguagem.

Contudo, os exemplos em cascata na produção da negação da exclusividade da Educação Física como “área de conhecimento

de linguagens e códigos”, produzidos pelo autor, servem-lhe apenas para deslocar a Educação Física como linguagem, da pragmática semiótica de Peirce, ou de um certo apaziguamento ou instrumentalização dessa noção, para, instalá-la, talvez, numa outra pragmática que lhe/nos interessa mais diretamente, qual seja, a discussão sobre cultura corporal como linguagem. O deslocamento emergente da negação da “redução” das práticas corporais como linguagem no sentido que lhe atribui aquela pragmática produz um efeito de ressonância de negação da negação que fará pulsar intensamente o texto, o currículo cultural da Educação Física e as práticas corporais como formas de linguagem.

Para Nunes (2016, p. 9), o corpo do currículo cultural é:

[...] 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.

13 Nesse ponto, o autor navega na principal distinção entre as teorias de Saussure e Pierce, de acordo com Santaella (1983). O primeiro estabelece uma teoria geral dos signos linguísticos e o segundo uma teoria geral dos signos.

Todos são textos do corpo. Todos constituem o corpo como um texto, uma forma específica de linguagem, a linguagem corporal.

Com Santaella (2007)<sup>14</sup>, acrescentaríamos os sons e as falas que do corpo emanam, para não ficarmos apenas nos elementos visuais. Nesse movimento, o autor instala a materialidade do corpo e de seus processos sógnicos no campo das trocas culturais, como muito bem fez Peirce:

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 identi-**

**fica** (NUNES, 2016, p. 59) (gri-fos nossos).

Ao posicionar o corpo-signo no campo das interações sociais e culturais como forma de expressão e identificação cultural, Nunes (2016) apresenta seus constituintes icônicos (as roupas, os gestos, volume corpóreo etc.), indiciais (por partilhar significados de gestualidade em um determinado grupo, ser parte da identidade cultural) e simbólicos (a cultura corporal).<sup>15</sup>

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 à 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 (NUNES, 2016, p. 59).

Esportes, ginásticas, lutas, danças e brincadeiras, entendidos como práticas corporais e culturais, ressignificadas e hibridizadas, são entendidas como símbolos, porque são gerais e abstratos, manifestam-se

14 Santaella (2007) irá estabelecer uma teoria geral das matrizes sógnicas, na medida em que nos demonstra que, embora os séculos XIX, XX e XXI tenham assistido a uma multiplicação das mídias de produção de linguagens, "... há apenas três matrizes lógicas, a partir das quais, por processos de combinações e misturas originam-se todas as formas possíveis de linguagem e processos de comunicação. Essas matrizes são: a sonora, a visual e a verbal." (SANTAELLA, 2007, p. 76). Contudo, a infinidade de mídias nos processos sógnicos, contém também especificidades, na medida em que há "... inseparabilidade dos processos de signos em relação aos meios em que tomam corpo..." (SANTAELLA, 2007, p. 82)

15 Sobre isso, ver a primeireidade, a segundeidade e a terceireidade na semiótica peirciana (SANTAELLA, 1983).

em réplicas, ocorrências singulares e contêm elementos icônicos e indiciais.

Contudo, a linguagem corporal, instalada como signo, é convidada por Nunes (2016, p. 65) a tornar-se ainda mais movente, mas sobretudo, política, quando se aproxima dos estudos pós-estruturalistas e assim inicia:

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 (grifo nosso)

Por dentro da própria pragmática semiótica, na reciprocidade entre as práticas corporais, os fluxos sónicos e as relações de poder, Nunes (2016) produz vibrações na cultura corporal, ao apresentar a “representação” como produção, e não como comunicação ou informação de conhecimentos, conhecimento social que se instala e reinstala-se

constantemente mediante os encontros sociais, culturais e, em última instância, políticos, porque são atos de poder. Como alternativa, apresenta-nos as proposições de Michel Foucault e Jacques Derrida. Do primeiro ressalta o signo e suas condições de produção como conhecimento em seus arranjos sociais, culturais e políticos. “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” (NUNES, 2016, p. 67). Com Derrida, enfatiza as operações de significação que procuram fixar signos na escamoteação dos seus diferentes, num processo constante de vir a ser, e nesse sentido, um signo nunca é completo, está sempre em processo.

A discussão apresentada até aqui, fundamenta a concepção de que as práticas da cultura corporal, enquanto textos, inscrevem a história e a trajetória dos grupos culturais e seus representantes. Todavia, a **interpretação desses códigos limita-se àqueles que dispõem de certos elementos próprios assimilados na convivência com aquela cultura, pois eles são constituídos de significados**. Isto explica a dificuldade para compreender as ideias e motivações características de cada prática corporal e seu grupo representativo. **Ao se deparar com outra cultura, tende-se a atribuir ao que se vê os significados estabelecidos na própria cultura**. Por conta dis-

so, em alguns casos, estabelece-se o preconceito em relação às posturas, falas, ideias e gestos corporais de outros grupos. O que, em geral, acaba por produzir significações distantes da intencionalidade produzida (NUNES, 2016, p. 67) (grifos nossos).

No encontro de culturas, as diferenças e os regimes de verdade se evidenciam para desestabilizar as práticas corporais como sistemas fechados transportadores de significações fixas e “hereditárias”. Novamente, num bate/rebate entre argumentações e cenas cotidianas, a caixa de ressonância forjada pelo autor, amplia-se para “alinhar” a linguagem corporal no currículo cultural como um plano móvel que instala temporalidades e espacialidades divergentes e ativas nas bravatas do poder.

Nessas trincheiras, a linguagem corporal vai se posicionando com o currículo culturalmente orientado da Educação Física como processo de invenção, potenciação, produção, tradução e transcrição.

A linguagem corporal no currículo cultural, por entre o texto de Nunes (2016), produz-se na composição material da escrita em rondo, com os seus ritornelos; na inversão de vozes e papéis, para questionar a autoria; na negação da negação da Educação Física como linguagem “limitada, redutora e instrumentaliza”; mas sobretudo, nos movimentos de afastamentos (a ênfase na semantividade da representação) e aproximações (a

discussão sobre o poder) que este autor vem produzindo com o pós-estruturalismo.

Como Deleuze e Guattari (2003), que viajaram por entre as portas, personagens e obras de Kafka, na produção de uma literatura menor<sup>16</sup>, percorremos o texto de Nunes (2016) produzindo uma cultura corporal como linguagem menor, na qual não se pretende interpretar, analisar, estabilizar conceitos ou instrumentalizar, mas suspender/dilatar tempos e espaços para que outras vozes e traçados se posicionem.

## Considerações

Enquanto componente curricular da Educação Básica, a Educação Física oficialmente se situa na área Linguagens, tal como indicam os documentos curriculares mais recentes. Com a intenção de agir sobre um possível novo movimento de instrumentalização do componente curricular, agora com a linguagem na Educação Física, neste artigo nos propusemos a dialogar com a perspectiva cultural da Educação Física, assumidamente inspirada no pós-estruturalismo.

O currículo cultural é aqui tomado como transcrição pedagógica das teorias pós-críticas.

<sup>16</sup> Em sua obra, Deleuze e Guattari (2003) demonstram como Kafka não instala heróis ou personagens de grandes feitos, optando por dessubjetivar o sujeito (Joseph K. ou somente K.), na criação de duplos e ainda há os juizes, os médicos, os advogados, como nomes próprios e sem nomes próprios. Os personagens se diluem nas ações e as obras ficam inacabadas. Esses procedimentos proporcionam a instalação de uma literatura menor porque aberta a outros e outros sentidos, na medida em que não se cristalizam as narrativas.

Constitui-se em pressupostos orientadores, princípios ético-políticos, encaminhamentos didático-metodológicos com orientações que se deslocam entre os estudos culturais, o multiculturalismo crítico, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo, o pós-colonialismo, a teoria queer, os estudos feministas e a(s) filosofia(s) da(s) diferença(s), acionados constantemente como um arquivo a ser reelaborado a cada vez que é encenado. Defronte ao debate sobre representação e materialidade das linguagens, mostramos que no currículo culturalmente orientado da Educação Física não há possibilidade de reconhecimento, reprodução, interpretação, aplicação. O que há é sempre intervenção, ação, produção com o que está a acontecer.

Na noção de linguagem "corporal" adotada pelo currículo cultural não há uma correspondência entre os pressupostos, os princípios ético-políticos, os encaminhamentos didático-metodológicos e as vivências em salas de aulas, há somente processos incessantes de produção da teoria/prática da estabilização na escrita, formação, orientação, preparação de professores no sentido alargado (inicial e continuada, na formação superior e fora dela, nas leituras e nos encontros acadêmico-científicos) e a teoria/prática das escolas e das salas de aulas, numa relação, como bem nos informaram Deleuze e Guattari (1995) de reciprocidade. Não há boas

práticas, não há coerência ou incoerência, um currículo cultural certo ou errado, o que há são ressonâncias entre as práticas mais estáveis aquelas que são escritas/faladas e, genericamente, denominadas de teóricas e as outras práticas que Zourabichvili (2017, p. 422, grifos do autor), no posfácio do livro de Deleuze sobre a expressão em Spinoza, quando tematizava a filosofia, denominou "de campo".

Disso decorre uma concepção, antes de tudo, *prática* da filosofia: essa é construída de pouco em pouco, em contato com o Fora, numa experimentação incessante; logo, a prática não deve mais ser pensada como a aplicação de uma teoria, mas como a ressonância ou a interferência de *duas* práticas que se relançam mutuamente, sendo uma teórica e a outra, como se diz, "de campo".

Ou, como afirma Neira (2019, p. 15), sobre o currículo culturalmente orientado de Educação Física:

O currículo de Educação Física tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais.

A cada vez que o currículo cultural é performado, trazido, acionado nos diferentes

ambientes em que acontece (salas de aulas, reuniões de discussão, livros, artigos, formações), o processo de transcrição está instalado, e seus pressupostos e seu *modus operandi* constituem-se como esse processo de transcriar o currículo cultural, a única teleologia possível, qual seja: seguir produzindo, criando, acionando e intervindo com o currículo culturalmente orientado em Educação Física.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. Q.; BRACHT, V.; GHIDETTI, F. F. A presença da fenomenologia na Educação Física Brasileira: implicações para o estudo do corpo e outras problematizações. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 15, n. 2, 2013.
- ALMEIDA, F. Q. *et al.* O corpo como tema da produção do conhecimento: uma análise em cinco periódicos da Educação Física brasileira. **Movimento**, v. 24, p. 133-146, 2018.
- BARROS, A. D. **Aproximações conceituais sobre linguagem na área de Educação Física**. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2017.
- BONETTO, P. X. R. **A "escrita-curriculo" da perspectiva cultural de Educação Física**: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula. 2016. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.
- BRACHT, V. Cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento? In.: SOUZA JÚNIOR, M. (org.). **Educação Física escolar: Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. 2ed. Recife: EDUPE, 2011. p. 99-109.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- COSTA, L. M.; NEIRA, M. G. A educação corporal. In.: NEIRA, Marcos Garcia *et al.* **Educação Física Cultural**. São Paulo: Blucher, 2016. p. 31-47 (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio, v. 4 / Márcio Rogério de Oliveira (coord.).
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: para uma literatura menor. Lisboa: Assírio & Alvim, 2003.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 1). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 4). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.
- DUARTE, L. R. Educação Física como linguagem. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 292-299, abr/jun 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20819/WOS000284782500003.pdf?sequence=3>. Acesso em: 20 maio 2018.

- NEIRA, M. G. Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos-cenpec**, São Paulo, v.5, n.2, p.233-254, jul./dez. 2015. p. 233-254. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/340>. Acesso em: 23 set. 2016.
- NEIRA, M. G. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011 (Coleção A reflexão e a prática no ensino; v. 8).
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis. v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.
- NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí (SP): Paco, 2019.
- NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.
- NUNES, M. L. F. Educação Física na área de linguagens e códigos. *In*: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física cultural: Escritas sobre a prática**. Curitiba: CRV, 2016.
- SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983 (Coleção Primeiros Passos).
- SANTAELLA, L. As linguagens como antídoto ao midiacentrismo. **Matrizes**, São Paulo, n. 1, p. 75-97, 2007.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.
- SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- TEDESCO, S. H.; VALVIESSA, K. S. P. Linguagem e criação: considerações a partir da pragmática e da filosofia de Bergson. X **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio Claro, v. 61, n. 2, 2009.
- TEDESCO, S. H.; VALVIESSA, K. S. P. Linguagem e criação: considerações a partir da pragmática e da filosofia de Bergson. X **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio Claro, v. 61, n. 2, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-52672009000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200002). Acesso em: 23 mar. 2017.
- ZOURABICHVILI, F. Posfácio. *In*: DELEUZE, G. **Espinosa e o problema da expressão**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.

Artigo submetido em 18 de novembro de 2019

Artigo aprovado em 29 de fevereiro de 2020