

EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA E SEMIÓTICA

PHYSICAL EDUCATION AND BODY MOVEMENT CULTURE: A SEMIOTICAL AND PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE

Mauro Betti*

RESUMO

Este ensaio teórico considera a hipótese de que a Semiótica de C. S. Peirce pode apontar os limites da abordagem culturalista da Educação Física e indicar uma agenda de desafios que deverão ser enfrentados pela Teoria (Pedagógica) da Educação Física. Para tal, após apontar contribuições e limites da fenomenologia de M. Merleau-Ponty, explicita alguns fundamentos conceituais da Semiótica peirceana (signo, semiose e experiência) e conclui sugerindo uma perspectiva fenomenológico-semiótica para a Educação Física, que, ao considerar alunos e professores como produtores de signos e relações interpretantes, apresente alternativas aos impasses da “resposta culturalista”.

Palavras-chave: Educação Física. Fenomenologia. Semiótica.

INTRODUÇÃO

A concepção de “cultura” emergiu, nos anos 80 e 90 do século passado, como uma adequada resposta para os impasses teóricos e a “crise de identidade” da Educação Física à época. “Cultura corporal”, “cultura de movimento”, “cultura corporal de movimento” – seja qual fosse o rótulo, tais entendimentos consolidaram a ruptura entre natureza e cultura, oriunda das Ciências Humanas (e em parte da Filosofia), no interior da Educação Física.

Daolio (2004) demonstrou resumidamente como o ser humano foi concebido como um “ser cultural” em vários autores (BRACHT, 1999; KUNZ, 1991; BETTI, 1994), nos quais o conceito de “cultura” aparece de modos diversos, embora com denominadores comuns, tais como: a importância da dimensão simbólica no comportamento humano; o fato de a Educação Física contemplar, ao mesmo tempo, um saber-fazer e um saber sobre esse fazer; a necessidade de equilíbrio entre a identidade pessoal e a identidade

social; a consideração da subjetividade; a tarefa de mediação simbólica da Educação Física; e o sentido/significado do mover-se. Alerta, todavia, o autor, para a armadilha que o uso do conceito de “cultura” pode esconder à Educação Física: se o estudo da “cultura” não for aprofundado, poderá “engessar” a própria Educação Física.

Assim, após considerar algumas contribuições e limites da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) para a elucidação do tema, trabalharemos com a hipótese de que a Semiótica de Charles S. Peirce (1839-1914), que possui também uma base fenomenológica, pode apontar os limites da “resposta culturalista”, e indicar uma agenda de desafios que deverão ser enfrentados pela Teoria (Pedagógica) da Educação Física.

A RESPOSTA CULTURALISTA

Betti (1996) diagnosticou a existência, no campo de Educação Física, de uma “matriz

* Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – campus de Bauru.

científica” e de uma “matriz pedagógica”. Bracht (1999) realizou significativo avanço para a compreensão das relações entre essas duas concepções, ao perceber a Educação Física como campo acadêmico responsável pela teorização da prática pedagógica que se propõe a tematizar manifestações da cultura corporal de movimento. O objeto da Educação Física seria, então, o saber específico de que trata essa prática, qual seja, a cultura corporal de movimento, perspectiva na qual “o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela”; é linguagem específica, “mas que, enquanto cultura, habita o mundo do simbólico” (BRACHT, 1999, p. 45).

Betti (1994, p. 42), ao considerar os objetivos pedagógicos da Educação Física em uma perspectiva semiótica, alerta que a Educação Física não deve transformar-se em um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento, “mas numa ação pedagógica *com* ela [...] sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se; a dimensão cognitiva (crítica) [...] far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem”. Isso caracteriza um *saber orgânico* “que não pode ser alcançado pelo puro pensamento [...] não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento”. Então, o papel da Educação Física, para o autor, seria auxiliar na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimento, por intermédio da língua e outros signos não-verbais, levando-o à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento.

Bracht (1999), ao abordar a mesma questão, esclarece que, quando a teoria crítica da Educação Física propõe a cultura corporal de movimento como objeto, para além de um “fazer corporal” está implicado um saber sobre o movimentar-se humano que deve ser transmitido ao aluno, e logo surge o ‘pré-conceito’ que está propondo transformar a Educação Física num discurso *sobre* o movimento, retirando este do centro da ação pedagógica daquela.

Ao revisar e refletir sobre essas diversas considerações à luz da filosofia da ciência, Betti (2005a) concluiu que a Educação Física não é uma disciplina científica, mas sim, uma área de

conhecimento e intervenção profissional-pedagógica que expressa projetos social e historicamente condicionados, os quais, por sua vez, levam à construção dos objetos da pesquisa científica, ao passo que esta se exercita e transforma constantemente no seio da comunidade acadêmica. Para o autor, na qualidade de prática pedagógica, o projeto da Educação Física é a *apropriação crítica da cultura corporal de movimento*.

Limites da resposta culturalista

A “resposta culturalista” supõe resolvida a ambigüidade inerente à Educação Física como área profissional-pedagógica: sua especificidade repousa no corpo/motricidade (*linguagem “corporal”*), mas os conhecimentos científicos e filosóficos só podem ser expressos simbolicamente pela língua ou pela linguagem matemática. Daí o dilema da abordagem culturalista: quer valorizar o discurso científico e filosófico *com* a cultura corporal de movimento, mas corre o risco de perder a especificidade da Educação Física (sua dimensão profissional-pedagógica), ao se tornar um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento - algo que a Sociologia ou a Psicologia, por exemplo, também podem fazer.

Betti (1994) já havia apontado como, para a Educação Física, a relação entre a teoria e a prática é um problema no qual fica sempre implícita uma questão semiótica. Para o autor, o recurso à lingüística estruturalista de F. Saussure, ao eleger a língua como sistema de signos ideal, acaba impondo maior distanciamento entre a teoria e a prática, já que a primeira só pode exprimir-se pela língua, ao passo que a “prática” da Educação Física é “corporal”, portanto “as teorias da Educação Física estariam condenadas a falar sobre o corpo e o movimento, sem jamais atingi-los” (BETTI, 1994, p. 28).

Mesmo que se concorde com a resposta culturalista, resta ainda perguntar de onde vem o *novo*. Por que a cultura se transforma? Por que ela é dinâmica? Seria suficiente responder que todos os seres humanos são agentes de cultura, porque se “enredam” diferentemente na “teia de significados” da cultura, portanto “ressignificam” a cultura, conforme a interpretação recorrente na Educação Física?

Ora, quando se fala em “ressignificação”, está pressuposta uma “significação” inicial... De onde ela vem? E novas significações, seriam possíveis? Como elas se produzem?

O apelo à Semiótica torna-se inevitável, e Daolio (2002) atribui à concepção simbólica de cultura presente na antropologia de Clifford Geertz uma suposta e decisiva influência da Semiótica de C. S. Peirce. Em outro texto, o mesmo autor (DAOLIO, 2001, p. 30) afirma que tal “visão semiótica” de cultura, entendida como “conjunto de padrões de significados”, permitiria “considerar todos os homens como agentes de cultura” e “ampliar o conceito de cultura para um processo simbólico absolutamente dinâmico”. Não obstante, na obra de C. Geertz mais citada na Educação Física, “A interpretação das culturas” (GEERTZ, 1989), não encontramos referências explícitas à semiótica peirciana.

Tal limitação fica evidente ao examinarmos a “concepção simbólica de cultura” que Thompson (1995, p. 176) apreende em C. Geertz: “padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças”.

A suposta perspectiva semiótica em Geertz está restrita à categoria dos “símbolos” - ao passo que a semiótica peirciana fundamenta-se em uma extensa e minuciosa tipificação de signos e relações interpretantes, sendo o símbolo apenas uma delas - e refere-se exatamente a signos que se “cristalizaram”, mesmo que temporariamente, como cultura, por isso são padrões de significados que permitem a comunicação (com-partilhamento) entre os seres humanos. Mas cabe indagar, então: onde estariam os signos que não se “incorporaram” como formas simbólicas? De onde vêm as significações que se incorporam nas formas simbólicas? Há então um processo anterior de produção de significações?

Pouco claras ficam também, na resposta culturalista, as relações entre “corpo/motricidade” e “cultura”; faz-se um “corte” ou uma “ampliação” em direção à cultura, como se, agora, esta última é que pudesse “explicar” o corpo/motricidade, como

se a cultura fosse o fundamento, o ponto de partida. Ora, é verdade que tal concepção permite algum avanço, na medida em que a cultura não é mais vista como “produto”, mas “processo”; contudo, a cultura passa a ser vista como “causa” das manifestações corporais; nada existiria senão sob o jugo da cultura, a qual se explicaria a si própria. Uma perspectiva fenomenológica da cultura simultaneamente delineará alguns avanços e limites nesse entendimento.

Avanços e limites na perspectiva fenomenológica

A fenomenologia tributária de E. Husserl (1859-1938), e em especial a de M. Merleau-Ponty, permitem novos olhares sobre essas questões. Sabe-se como Husserl, ao criticar o fato de que as ciências não sabem de que são ciências (DARTIGUES, 2003), propôs o retorno “às coisas mesmas ou próprias”. Nessa direção, após apontar que as diferentes teorias científicas (inclusive as provenientes das ciências humanas/sociais) transformaram a Educação Física em objeto fragmentado de análise, Betti (2005b, p. 2) clama pelo retorno à “Educação Física viva”, à sua “experiência primordial”, que está “onde quer que crianças, jovens, adultos, alunos, professores, atletas, técnicos, clientes ou profissionais - não importa os rótulos - exercitem suas motricidades, relacionem-se e comuniquem-se com o meio e com as pessoas, ensinem e aprendam algo”.

Betti et al. (2007), a partir de Merleau-Ponty (1999), explicitaram algumas implicações da fenomenologia para a Educação Física (e, acrescentamos, para algumas das questões aqui em pauta), dentre elas:

- O resultado da análise fenomenológica do *corpo próprio* aponta para sua ambigüidade constitutiva, porque se o corpo não é um objeto, também “a consciência que tenho dele não é um pensamento”, portanto “sua unidade é sempre implícita e confusa”; está “enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 269).
- Toda expressão humana – inclusive a fala – é *gestual*, e o gesto, ao produzir sua própria significação, é também capaz de investir-se de um sentido figurado e significar fora de nós, no plano da intersubjetividade; por isso a fala

- é um *gesto especial*, porque permite retomar, de modo econômico, significações disponíveis; é a única operação expressiva capaz de sedimentar-se e de constituir um saber intersubjetivo (cultura).
- Há distinção entre *gesto movimentado* e o *gesto movimentante*; como este último existe primeiramente “para nós mesmos assim como para outrem”, em geral nos recordamos facilmente dos jogos da nossa infância e adolescência, porque nos recordamos “de seu aspecto precioso [...] como uma paisagem desconhecida, quando as estávamos adquirindo e quando elas ainda exerciam a função primordial da expressão” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 521).
 - Há um caráter ambíguo na aprendizagem dos gestos esportivos, pois se estamos condenados a ser inéditos no plano da percepção, o mesmo se dá, necessariamente, no plano da cultura, no qual podemos nos repetir (o “gesto movimentado”). Para quem aprende pela primeira vez uma modalidade esportiva, os gestos que realiza são inéditos, mas não o são para a cultura esportiva.
 - Depois, os gestos adquirem “criam seu próprio objeto, e, a partir do momento em que são suficientemente conscientes de si o bastante, encerram-se deliberadamente no mundo cultural” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 523); quer dizer, arremessar a bola na cesta torna-se um esporte: “um sistema de gestos técnicos que podem ser transmitidos como ‘verdade’ (cultura), e adquirem, então, um certo distanciamento da sua origem;
 - O dilema “sobre” *versus* “com” a cultura corporal de movimento não pode ser resolvido pela via fenomenológica, pois se trata de uma ambigüidade inerente à Educação Física como disciplina escolar, mas que pode ser mais bem compreendida pela diferenciação entre *significação existencial* (que se refere aos vividos intuitivos, pré-reflexivos, nos quais, o sentido equivale à existência) e *significação conceitual* (que agrega outros sentidos, na medida em que é um saber intersubjetivo), pois é a esta última que se refere a abordagem culturalista da Educação Física, quando pretende a “apropriação crítica da cultura corporal de movimento” (BETTI, 2005a).
 - Não se pode falar sobre o movimento próprio por meio do próprio movimento, mas apenas por meio da linguagem das ciências ou da filosofia, o que será sempre uma expressão segunda, uma representação intelectual, necessária, embora, para que se estabeleçam significações culturais sobre o movimento (quer dizer, para constituir um saber intersubjetivo), as quais, por sua vez, também contribuem para constituir e renovar a “cultura corporal de movimento”.
- Também na esteira da fenomenologia merleau-pontyana e de outros autores que nela se fundamentaram, Kunz (1991, 2001) critica a visão que concebe o movimento humano apenas como fenômeno físico, que pode ser reconhecido e esclarecido de forma simples e objetiva, independentemente do próprio ser humano que o realiza. Em contraposição, considera que nenhum movimento pode ser estudado isoladamente dos objetos ou do ser que se movimenta, em determinada situação e sob determinadas condições. O movimento, assim entendido é então uma “ação em que o sujeito, pelo seu *se-movimentar*, introduz-se no Mundo de forma dinâmica e através desta ação percebe e realiza os sentidos/significados em e para o seu meio” (TREBELS, 1983 *apud* KUNZ, 1991, p. 163). De acordo com Tamboer (1985 *apud* KUNZ, 2001), o movimento humano implica sempre uma “compreensão-de-mundo-pela-ação”, nosso mundo é sempre um mundo vivido, e o movimento é sempre uma conduta para algo, e passa a ser visto como um *diálogo entre Homem e Mundo*. Como em Merleau-Ponty, os sujeitos do movimento e o mundo dos movimentos se envolvem de tal forma que o mundo e os objetos se tornam um “para algo”, ou seja, “para a realização de algo” (correr, nadar, jogar etc.).
- Todavia, não é pacífico o entendimento de que o método fenomenológico possa ser transportado da Filosofia para a pesquisa empírica, de modo a levar em conta as “coisas mesmas”, dando destaque às experiências vividas pelos sujeitos, as suas vivências, que lhes são significativas. De qualquer modo, a fundamentação fenomenológica finda por indicar a necessidade de investigar tais vivências, em termos de *descrições*. O risco que se corre é interpretar a descrição das vivências

como categoria psicológica, exatamente o oposto do que Husserl buscou, pois a consciência não é um “lugar” ou “receptáculo” no indivíduo, já que é sempre consciência “de”, portanto trata-se de um movimento de exteriorização, de transcendência. A consciência está “fora” e não “dentro”, as vivências se dão no “campo” – quer dizer, *campo fenomenológico* (DARTIGUES, 2003).

Por outro lado, como “tudo é vivência”, oculta-se a dimensão axiológica que inexoravelmente se apresenta nos fenômenos educacionais. Educar exige tomar partido, eleger um *projeto*, o que faz surgir as *possibilidades de escolha* – os valores (ABBAGNANO, 2000).

Como, então, manter as bases fenomenológicas (no plano ontológico) e ao mesmo tempo avançar para o plano epistemológico, da produção do conhecimento e da propositividade que possam orientar as tarefas pedagógicas da Educação Física? É aí que a perspectiva semiótica que privilegia a Teoria Geral dos Signos ou Lógica Geral dos Signos, de Charles S. Peirce, oferece um caminho promissor.

Como encaminhamento preliminar, vamos dizer que o *se-movimentar* (KUNZ, 1991, 2001) é sempre uma resposta do sujeito ou uma pergunta ao mundo (às coisas e às pessoas), é nesse intervalo que se localiza a produção de signos – a *linguagem*.

A SEMIÓTICA PEIRCEANA

A semiótica pode ser genericamente definida como “ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e sentido” (SANTAELLA, 1983, p. 15). Para Pignatari (1979), é particularmente a semiótica peirciana que possibilita estabelecer ligações entre códigos diferentes, entre linguagens diversas; permite ainda “ler” o mundo não-verbal (um quadro, uma dança, um filme) e ensina a “ler” o mundo verbal em ligação com o mundo não-verbal.

Como já apontaram Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005), para a semiótica peirciana, a *Linguagem humana* não se restringe

à sua dimensão lingüística (a língua portuguesa falada e escrita, por exemplo), mas é entendida como *capacidade de produzir informação/conhecimento*, e como não há produção de informação/conhecimento a não ser por intermédio de signos, pode-se compreender a linguagem como a *capacidade de produzir signos de qualquer tipo*, tais como sonoros, visuais, táteis etc. Assim sendo, a linguagem não é um *produto* acabado, mas um permanente *processo* de produções sgnicas. A adjetivação “humana” para a linguagem é aqui necessária porque, para Peirce, a capacidade de produzir signos não é exclusiva dos humanos, mas de todo cosmos; abole-se, portanto, o antropocentrismo e a ruptura entre natureza e cultura. Trata-se agora do Homem *do* Mundo, e não do Homem *no* ou *diante* do Mundo.

Signo é qualquer coisa - um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, tátil, um gesto, um traço, uma palavra, um ritmo... - que represente outra coisa, para alguém, sob certos aspectos e de alguma maneira (PEIRCE, 1990). Então, na medida em que o conceito de signo é estendido pela semiótica peirciana para *qualquer* fenômeno dotado de sentido/significação, e, ao entender o processo de produção de signos (linguagem) como a raiz da produção do conhecimento, a semiótica de Peirce permitiria “ler”/interpretar os signos envolvidos na Educação Física – tanto os “corporais”, como os “verbais”, sem hierarquizações.

Faz-se necessário distinguir, junto com Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005), “linguagem” de “código”, pois todo código é uma linguagem, mas nem toda linguagem é um código. Se a linguagem é processo, o código é produto. Ocorre que, para garantir a eficácia/economia da troca de informações entre emissores e receptores, certas relações entre os signos e seus significados, antes em aberto, são convencionadas, “congeladas” em um dado âmbito sociocultural, sob a forma de um *código* institucionalizado. Ao pressupor e almejar uma intenção comunicativa, o código limita as possibilidades de escolha entre múltiplas alternativas interpretativas. A função do código é estabelecer relações distintivas entre os signos válidos e não válidos, bem como as regras de combinação entre eles, o que torna possível a

previsibilidade da ação/comportamento: o emissor comunica uma informação “controlada” ao receptor, visando prever a reação deste. A seleção das múltiplas alternativas possíveis passa, assim, a ser controlada pelo código.

Por exemplo, indicam Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005): o código da ginástica artística convencionou quais são os signos válidos no seu âmbito (no caso, gestos/movimentos corporais), e as regras de combinação entre eles. Quando um ginasta cria um exercício novo, este somente será válido se atender aos critérios do código já institucionalizado.

A linguagem, então, envolve processos e produtos. É essa condição da linguagem que nos capacita produzir informações/conhecimentos, retomar experiências vividas em novas significações, perceber e atualizar novas possibilidades de ser e fazer.

Assim, entender o fenômeno do corpo/motricidade, e da Educação Física como fato cultural, supõe apoio nos *estudos dos signos*. Supõe a necessidade de enfrentar os processos de *mediação* como indispensáveis à produção do conhecimento. Supõe, como afirma Ferrara (2002, p. 11), uma epistemologia que se ocupe mais dos signos e da sua dinâmica do que dos códigos da nossa cultura; que saia das sombras do sujeito para enfrentar a complexidade do objeto, o que “especularmente remete ao conhecimento do mundo, dos outros homens e do próprio sujeito que, sem subjetivismo, reconhece-se na complexidade do próprio conhecimento que produz” (FERRARA, 2002, p. 8).

Desse modo, a semiótica pode permitir a passagem dos processos representativos do âmbito do fenomenológico para uma esfera propriamente interpretativa, como entende Ferrara (2004) - ou seja, a passagem da descrição à interpretação. Acreditamos assim que a semiótica não é uma matriz de apreensão e explicação do fenômeno - o corpo/motricidade -, mas sim, a lógica que nos permite perceber suas mais diversas manifestações, inclusive as culturais, já que a “Educação Física”, na condição de área profissional-pedagógica, ao propor a realização de projetos valorativos, só pode existir como ente cultural.

Também o conceito de *experiência* é fundamental no pensamento de Peirce, que assim a entende: “o inteiro resultado cognitivo do viver...” (PEIRCE, 1978 apud IBRI, 1992, p. 4). Para a semiótica peirceana (e aqui aparece com clareza sua base fenomenológica) há três modos de ser ou categorias da experiência, presentes em todo fenômeno, os quais Ibri (1992) resume como se segue:

- *Primeiridade*: implica as noções de possibilidade, qualidade de sentimento, diversidade, acaso; corresponde às experiências instantâneas, incondicionais, originais e espontâneas das *qualidades do mundo*, tal como elas aparecem, sem qualquer sentido de começo, fim ou continuação; um “tipo de consciência que não envolve qualquer análise, comparação [...] nem consiste [...] de qualquer ato pelo qual uma extensão de consciência é distinguida de outra e que tem sua própria qualidade positiva” (PEIRCE, 1978 apud IBRI, 1992, p. 10-11). Guarda relação com a experiência *estética*; por exemplo, aquele breve instante (cuja quantificação não importa) em que nos admiramos/envolvemos *na* beleza de um gesto ginástico ou uma jogada “genial” (porque imprevista) no futebol, seja porque os presenciamos, ou deles somos os autores, pela sua pura qualidade, antes que se manifeste qualquer relação com outra coisa (emoções, comparações causa-efeito etc.)
- *Secundidade*: implica as noções de existência, resistência, conflito, choque e reação entre eu e não-eu, de aqui-agora; é uma experiência direta, não mediatizada; envolve uma consciência bilateral, imediata, de dualidade bruta entre duas coisas; surge a idéia de outro, de *alteridade*; com ela “aparece a idéia de *negação*, pois as coisas *não são* o que queremos que sejam, nem são estatuídas por nossas concepções” (IBRI, 1992 p. 7). Guarda relação com a experiência *ética*; é bem evidente, por exemplo, nos esportes coletivos, nos quais se joga contra e com o *outro* (adversário).
- *Terceiridade*: implica as noções de generalização, hábito, lei; é a experiência cognitiva que possibilita a generalização, por meio da abstração; permite a previsibilidade dos fatos; é o mesmo que mediação, e “a

experiência de mediar entre duas coisas traduz-se numa experiência de síntese, numa consciência sintetizadora” (IBRI, 1992, p. 13). Guarda relação com a *experiência lógica*: os códigos culturais, as teorizações sobre os jogos, esportes, exercício físico etc.

Essas três categorias se sobrepõem e imbricam num processo mútuo e ininterrupto no fluxo da experiência.

Já a *mediação* é conceituada por Peirce (1990, p. 61) como *representação*, não entendida esta como reprodução fiel ou imitação, mas como “estar em lugar de, isto é, estar numa tal relação com um outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse o outro”. Nesse sentido, qualquer coisa pode vir a ser um signo, desde que se estabeleça a relação entre três elementos: o *Representante* (um sentimento, uma sensação, certo som, certo gesto, etc.), o *Objeto* (aquilo que o signo re-presenta) e o *Interpretante* (a relação de “equivalência” criada entre os dois elementos anteriores por uma mente interpretadora). É importante esclarecer que o *interpretante* não se refere a uma pessoa ou ser (que seria o *intérprete*), mas ao signo/pensamento interpretante.

O estabelecimento dessa relação de representação entre o signo e seu objeto, por intermédio do interpretante caracteriza a *semiose*, o processo de produção do “signo” propriamente dito.

Ou seja, a categoria da *relação interpretante* possibilita a mediação entre o real e a consciência, pois a representação “é o processo cognoscente pelo qual o sujeito possui e produz signos, sua única possibilidade de mediação com a realidade, a única maneira que possui de conhecer os fatos concretos, a realidade material e de conviver com ela” (FERRARA, 1981, p. 57).

Para Peirce, a produção do conhecimento é sempre uma produção de signos – o pensamento é signo – e o significado de um signo é sempre um outro signo, pois o interpretante, ele mesmo, é um novo signo, de tal forma que o fluxo de pensamento dá-se em um fluxo incessante de signos, já que a mente humana trabalha com associações ininterruptas, *ad infinitum*.

Como lembram Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005), o fluxo de signos

(semioses) pode se dar hibridamente, quer dizer, associando/encadeando signos de diversos tipos. Um signo inicial, que pode ser um sentimento, um som, uma imagem, uma palavra etc., permite ao sujeitos, a partir de seus repertórios construir inúmeras relações interpretantes, geradoras de um novo signo, traduzido, por exemplo, em um gesto. Por *repertório* entende-se toda experiência/memória informacional de um indivíduo, desde sua concepção (DNA) até a vida atual.

Implicações para a Educação Física

Parece a Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005) que os estudos na Educação Física efetuados na abordagem “culturalista” se têm debruçado sobre os *códigos* (o esporte, a dança, as lutas etc.), quer dizer, signos que foram institucionalizados, e às vezes se tornaram hegemônicos no âmbito da cultura (caso do esporte). Para aqueles autores, a perspectiva semiótica poderia levar a outras questões: Como surgem signos novos? - Como se dá o processo de institucionalização de signos/criação dos códigos? Por que, por exemplo, alguns signos se tornaram / tornam hegemônicos e outros “desapareceram” / “desaparecem”?

A hipótese que Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005) consideram é a de que qualquer gesto é um “quase-signo”, quer dizer, possui *potencial* para ser signo, para um dado indivíduo, para um dado grupo social ou para uma dada cultura; e como a relação interpretante não esgota todos os aspectos do objeto, temos que Peirce identificou mais de 80 tipos de signos (SANTAELLA, 1995), e, obviamente, nem todos estão necessariamente vinculados aos códigos envolvidos em jogos, danças, esportes ou ginásticas específicos. Apenas a título de ilustração: o qualissigno (*quali*, de “qualidade”) é o signo típico da primeiridade, o sinsigno (*sin*, de “singular”) da secundidade, e o legsigno (*leg*, de “lei”) da terceiridade.

Já Betti (1994, p. 33) havia estabelecido relações iniciais entre a semiótica peirceana e o ensino da Educação Física, sugerindo a necessidade de investigar os signos presentes no ensino desta disciplina que possibilitam ao professor ensinar algo ao aluno “independentemente de qualquer teorização ou

formulação científica que anteceda seus procedimentos”. Neste caso, certas palavras que o professor dirige aos alunos consistiriam *signos abertos* ou quase-signos:

[...] palavras como “explosão”, “suavidade” podem exercer uma função s gnica no processo ensino e aprendizagem, auxiliar mais ao aluno que está aprendendo do que todas as leis determinada pela aprendizagem motora. Veja-se, por exemplo, a sugestão de Hinks (1977): “Faça suas pernas falarem”. (BETTI, 1994, p. 34).

Betti (1994, p. 34) encontra respaldo, nessa sugestão, no conceito de signo de Peirce, para quem o signo evoca apenas parte do objeto real, “e portanto o sujeito pode evocar outros sentidos, referidos às suas experiências de vida, imaginação etc.”.

Então, o foco da dinâmica de ensino e aprendizagem na Educação Física deverá dirigir-se, para os sujeitos-que-se-movimentam (o aluno na escola, o cliente na Academia, o atleta no Clube...), e valorizá-los como produtores de significac es e conhecimentos.

Ao estender o conceito de signo para *qualquer* fenômeno dotado de sentido/significação, por entender o processo de produção de signos (linguagem) como a raiz da produção do conhecimento, a semiótica de Peirce qualifica-se como instrumento privilegiado para “ler”/interpretar signos inusitados, novos e imprevisos, além dos já institucionalizados e/ou codificados na Educação Física. Ora, se tudo   signo, abole-se a hierarquia entre “verbal” e “não-verbal”, “intelectual” e “corporal”, o que se reveste de evidente importância para a Educação Física. É de Pignatari (1979, p. 12) a afirmação de que a semiótica de Peirce “acaba de uma vez por todas com a idéia de que as coisas s  adquirem significado quando traduzidas sob a forma de palavras.” Isto porque o processo de semiose e hibridação entre linguagens (que associa/encadeia signos de diversos tipos) *produz conhecimento*.

Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005) traduzem a conclusão de Betti (1994), de que a Educação Física não deve tornar-se um discurso *sobre* a cultura corporal de movimento,

mas sim, uma ação pedagógica *com* ela, nos termos da semiótica peirceana: tal proposição implica que o alvo da prática pedagógica na Educação Física não deve limitar-se a alcançar e estagnar-se na *terceiridade* (generalização, norma, lei), mas constituir-se em um permanente trânsito entre a *primeiridade* (potencialidade, qualidade, sentimento), a *secundidade* (dualidade, eventos singulares, únicos) e a *terceiridade* (abstração, conceito, lei).

Em palavras mais simples: jogar basquete, assistir basquete na TV, falar ou escrever sobre ele, constituem uma só experiência no fluxo e hibridação de signos. Ou seja, nós, como educadores, deveríamos atentar para a *integridade da experiência*. Daí o equívoco na separação das “dimensões do conteúdo” (conceitual, procedimental e atitudinal), não para “efeito didático”, de entendimento, como muitas vezes se justifica, mas para planejar, desenvolver e avaliar separadamente fatos/conceitos, procedimentos e atitudes/valores.

O processo contínuo de associações s gnicas (semioses), que constitui o trânsito entre as três categorias da experiência, não se exaure quando o *se-movimentar* do sujeito alcança as formas institucionais/codificadas do basquete, ou quando elabora ou lhe são transmitidas conceituações/teorizações. Por isso, como apontam Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005), sempre poderá surgir um modo singular imprevisos de executar, por exemplo, um arremesso no basquetebol, em decorrência de novas associações, o que, no limite, pode levar à transformação do próprio código.

Então, parece-nos que a “apropriação crítica” da cultura corporal de movimento, a que se refere Betti (2005a), ou o “saber sobre” a que se refere Bracht (1999), é a *terceiridade* (generalidade, hábito, lei), que, todavia, na Educação Física não pode ser ponto de *partida* ou fim em si mesma, mas ponto de *chegada*, já que, como experiência cognitiva, relaciona-se à aprendizagem e   conduta futura, conforme Ibri (1992, p. 9): aprendizagem é “processo de aquisição de conceitos e de modificação de condutas”.

O ponto de partida da Educação Física é a *secundidade* (singularidade, choque, a  o e reação). Há uma supervalorização das

terceiridades na Educação Física “culturalista”, quando ela é o *reino da secundidade*. Do ponto de vista pedagógico, a terceiridade não faz sentido sem a secundidade, e esta sem a primeiridade. Relembramos: experiência é resultado de *todo* viver. A Educação Física crítica, quando se refere ao “saber-sobre”, debruça-se sobre a terceiridade, sobre os códigos e símbolos culturais, sobre o verbal, o conceitual, a abstração, muitas vezes interceptando a possibilidade de os sujeitos estabelecerem novas relações interpretativas. Ao contrário, entendemos que o professor deve ser um intermediário, um interlocutor que alimenta a semiose.

Em uma perspectiva semiótica, o “aluno” é visto como produtor de signos, e ao “professor” cabe, por um lado, apresentar inicialmente “quase-signos” (possibilidades), e, de outro, auxiliar na articulação da trama das relações interpretantes estabelecidas pelos alunos, sugerindo-lhes, conforme o efeito que se busca (estético, ético ou lógico), interpretantes que possam ser incorporadas ao fluxo de signos. Por exemplo, conforme a natureza e propósitos dos signos envolvidos, o professor apresentar/sugerir *remas* (signos *gratificantes*, evocam qualidades de sentimento diante do admirável), *dicentes* (signos *ético-práticos*, direcionam a conduta) ou *argumentos* (signos de natureza *crítico-pragmaticista*, têm o propósito de produzir autocontrole deliberado sobre hábitos e crenças). Para maiores detalhes sobre a tipologia dos signos em Peirce, sugere-se consulta à Santaella (1995).

Com isso, o “aluno” (o “cliente”, o “atleta”...) volta à cena como protagonista, depois de longa fase em que o “professor” foi visto como o centro do processo educacional. Porém, é preciso evitar passar de uma perspectiva “professorcêntrica” (GOMES-DA-SILVA, 2007), por assim dizer, para outra, agora “alunocêntrica”, com o que se correria o risco de uma nova “psicologização”. A saída é apontada por Gomes-da-Silva (2007): a Educação Física deve ser considerada como um processo de *relações comunicativas* entre os alunos e destes com o professor, pois todos são produtores e intérpretes de signos no fluxo das semioses.

CONCLUSÕES: DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

A semiótica de Charles S. Peirce permite melhor perceber a dificuldade da antropologia professada na Educação Física em enfrentar a questão da *inovação* na cultura corporal de movimento, ao limitar-se aos signos *simbólicos* (típicos da terceiridade), ignorando os *ícones* e *índices*, bem como as demais tríades *sígnicas* propostas por aquele autor, que permitiriam compreender com maior profundidade a dinamicidade da produção e fixação dos símbolos no âmbito cultural.

De um ponto de vista mais amplo, podemos dizer que a semiótica peirceana e a fenomenologia de Merleau-Ponty indicam à Educação Física a importância de considerar o que está *aquém* e *além* da cultura; acresce-se ainda a ambigüidade apontada pela fenomenologia merleau-pontyana, que situa a condição humana em um lugar indecível entre a natureza e a cultura.

Contudo, M. Merleau-Ponty e C. S. Peirce nos apontam, antes que soluções, uma agenda de desafios a serem enfrentados pela Educação Física.

O primeiro e mais geral desses desafios é considerar o *se-movimentar* como *gestos expressivos*, ou seja, como *signos*, o que nos leva privilegiadamente ao tema da *linguagem* e *expressão*, e só depois ao da cultura. Em outros termos: se inevitavelmente somos seres culturais, é preciso, todavia, dar um passo *aquém* da cultura, e depois a ela retornar para melhor compreender seu dinamismo.

Como já dissemos, em uma perspectiva fenomenológico-semiótica professor e alunos são considerados em suas relações comunicativas; mas a *comunicação* não pode ser concebida como um processo transparente, de pleno entendimento dos interlocutores, e sim, como *incompletude de sentidos*, pois é a falta de pleno entendimento do *outro* que me abre um “vazio”, que preencho com signos, prosseguindo no processo de comunicação; caso contrário, o fluxo da comunicação se interrompe (MERLEAU-PONTY, 2002). A *alteridade* constitui-se, então, em questão crucial para a ação educativa.

Destarte, a Educação Física não mais pode ser concebida como *intervenção*, palavra que

denota intenção autoritária, mas *inter-locução* (diálogo), *inter-pretação* (o que está “entre”). É nesses termos que teríamos que repensar uma teoria (pedagógica) da Educação Física de modo não restrito à escola, pois em todos os contextos do *se-movimentar* há produção de signos e de relações interpretantes. Na Educação Física escolar apresenta-se de modo mais específico a questão do *repertório* dos alunos, pois é tarefa da escola ampliá-lo, para estender aos alunos as possibilidades de estabelecer relações interpretantes.

Por fim, entendemos que apenas a semiótica, de base fenomenológica, permitirá à

Educação Física avançar. Consideremos a máxima do pragmatismo peirceano: os efeitos práticos que possamos pensar como produzidos pelo objeto da nossa concepção são a concepção total de tal objeto (PEIRCE, 1974). Se esta está correta, então temos que admitir que a abordagem culturalista, em comparação com suas potencialidades, produziu ainda poucos efeitos práticos além da incorporação de conteúdos teóricos às aulas de Educação Física na escola, cujos muros, aliás, resiste a transpor. É preciso ampliá-la.

PHYSICAL EDUCATION AND BODY MOVEMENT CULTURE: A SEMIOTICAL AND PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

This theoretical essay supports the hypothesis that the Semiotics of C. S. Peirce might indicate the limits of Physical Education culturalist approach, and point challenges that may be met by Physical Education Theory (Pedagogic). Aiming this purpose, after showing contributions and limits of M. Merleau-Ponty phenomenology, the present essay evinces some peirceana semiotics conceptual basis (sign, semiosis and experience), and concludes suggesting a phenomenological-semiotics perspective to the Physical Education which, through considering students and teachers as signs and interpreting relations producers, may present alternatives to the “culturalist answer”.

Key words: Physical Education. Phenomenology. Semiotics.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BETTI, M. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, jul/set. 2005a.
- BETTI, M. et al. Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n.2, p. 39-53, jan. 2007.
- BETTI, M. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 73-127, 1996.
- BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da educação física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 91, p. 1-7, dez. 2005b.
- BRACHT, V. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: _____. **Educación física & ciencia: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 41-54
- DAOLIO, J. A antropologia social e a educação física: possibilidade de encontro. In: CARVALHO, Y.M.; RUBIO, K. (Org.). **Educación física e ciencias humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 27-38.
- DAOLIO, J. **A cultura da / na educação física**. 2002. 116 f. Tese (Livre-Docência em Educação Física-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002).
- DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2003.
- FERRARA, L. D. **A estratégia dos signos**. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- FERRARA, L. D. Entre a comunicação e a semiótica, o mundo. **Ghrebh - Revista de Comunicação, Cultura e Mídia**. Disponível em: <[http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/artigos/05 lucreciaferrara.htm](http://www.cisc.org.br/ghrebh/ghrebh5/artigos/05%20lucreciaferrara.htm)>. Acesso em: 25 maio 2004.
- FERRARA, L. D. Epistemologia da comunicação: além do sujeito e aquém do objeto. In: SEMINÁRIO INTERPROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 3. 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, 2002, p. 1-16.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GOMES-DA-SILVA, E. **Educación (física) infantil: se-movimentar e significação**. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L.H. F.; BETTI, M. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.4, p. 29 -38, 2005.
- IBRI, I. A. **Kósmos Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce**. São Paulo: Perspectiva/Hólon, 1992.

KUNZ, E. **Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

MERLEAU-PONTY, M. **O homem e a comunicação**: a prosa do mundo. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.

PEIRCE, C.S. **Escritos coligidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PEIRCE, C.S. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PIGNATARI, D. **Semiótica e literatura**: icônico e verbal, oriente e ocidente. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, L. **Teoria geral dos signos**: semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1995.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

Recebido em 16/05/07

Revisado em 24/09/07

Aceito em 10/10/07

Agradecimentos

Agradeço aos professores doutores Pierre Normando Gomes da Silva e Lúcia Helena Ferraz Sant'Agostino, que me propiciaram o debate que fez surgir algumas das idéias aqui propostas.

Endereço para correspondência: Mauro Betti. Unesp, Departamento de Educação Física. Av. Eng. Luiz E. C. Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP 17017-336, Bauru-SP, Brasil. E-mail: mbetti@fc.unesp.br