EDUCAÇÃO FÍSICA E CULTURA CORPORAL: SENTIDOS EM CIRCULAÇÃO E ELABORAÇÃO NAS AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO[1]

Juliana Scarazzatto
Roseli Aparecida Cação Fontana

RESUMO

Este trabalho apresenta a análise de um episódio de ensino, tendo em vista as relações interpessoais que se produzem na dinâmica real e cotidiana da aula. Retoma as interlocuções produzidas na relação pedagógica e se atém a produção de sentidos numa perspectiva dialógica de linguagem, ressaltando a natureza social do conhecimento.

Palavras-Chaves: Formação de Professores; Linguagem; Educação Física

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta parte do trabalho de Mestrado desenvolvido entre os anos de 2010 e 2013 na Faculdade de Educação da UNICAMP. A pesquisa nasceu no exercício da docência da disciplina de Prática de Ensino (PE), numa faculdade privada da cidade de Jundiaí, localizada no interior de SP, na formação inicial de professores de EF e tinha como objetivo compreender como os sentidos sobre a Cultura Corporal, postos em circulação durante as aulas, eram apreendidos e elaborados pelos estudantes em formação.

Para identificar como esses sentidos se indiciavam nas falas e nas ações dos estudantes em formação, busquei referenciais teóricos situados no campo da psicologia do desenvolvimento (Vygotsky), no das teorias pedagógicas (Snyders), no campo dos estudos da linguagem (Bakhtin) e também no campo da Educação Física compreendida como produção histórico-cultural.

A ESCOLA COMO LUGAR DE APRENDER E ENSINAR

Para além da compreensão da Educação Física (EF) como prática cultural, no início da pesquisa era necessário identificar como essa disciplina se caracteriza como prática pedagógica e qual seu papel no universo escolar. Nessa tarefa recorri principalmente a Saviani (2009) e Snyders (2001, 2005), que possuem compreensões semelhantes sobre o papel social da escolarização. Ambos assumem que a escola é o lugar de deslocamento, de avanços, de

[1] O presente trabalho (não) contou com apoio financeiro de nenhuma natureza para sua realização.

reelaboração dos conhecimentos iniciais ou cotidianos em direção aos conhecimentos sistematizados, de circulação social mais restrita.

Os conhecimentos cotidianos circulam nas relações sociais e nelas vão sendo elaborados incidentalmente como saber fazer, ou seja, como algo que se aprende vivendo, fazendo. Já os conhecimentos sistematizados ou formalizados, são legitimados como conhecimentos investidos de poder e requerem um aprendizado deliberado das atividades cognitivas envolvidas na sua elaboração.

É a especificidade do conhecimento escolar - como conhecimento sistematizado - que define a impertinência de o professor manter-se naquilo que o aluno já conhece do seu dia-a-dia. Snyders (2001) destaca que compete ao professor assegurar a superação do que o aluno já conhece, o acesso às sistematizações ainda não dominadas e a explicitação da continuidade e das diferenças entre aquelas sistematizações e o conhecimento que ele já detém.

Nessa mesma direção, Saviani (2009) sinaliza que a educação escolar trabalha com os conhecimentos provenientes da prática social cotidiana dos sujeitos para, em última instância, voltá-los para a prática social, porém de forma transformada.

Vygotsky, ressaltando a constituição social do conhecimento, destaca que o processo de desenvolvimento dos seres humanos implica a apropriação e elaboração da cultura, histórica e socialmente produzida, através de atividades mediadas pela linguagem e pelo outro.

Da perspectiva desses autores, o ensino se configura como um espaço propício para que os sujeitos se apropriem de forma organizada, de conhecimentos que ainda não dominam. As atividades de ensino, intersubjetivas, podem suscitar a elaboração mais abstrata e generalizante dos conhecimentos cotidianos e contribuir para a consolidação e autonomização dos conhecimentos sistematizados, criando zonas de desenvolvimento proximal que propiciam o desenvolvimento dos sujeitos e da sua consciência, termo que na acepção de Vygotsky (2008) designa a percepção da atividade mental, ou seja, a consciência de estar consciente.

Esse conjunto de ideias ajudou-me a compreender os conteúdos ou temas da Cultura Corporal como mediadores e criadores de zonas de desenvolvimento proximal em relação à compreensão das práticas corporais e dos modos próprios de pensar desse conhecimento, como também a ressignificar a aula como relação social intencional de aprendizado em que conhecimentos prévios e conhecimentos a serem ensinados se encontram e confrontam nas manifestações verbais e não verbais que se tecem entre alunos e professores, em resposta aos

ISSN 2175-5930

sentidos instaurados e postos em circulação por ela.

Na dinâmica interlocutiva da aula, gestos e palavras, ação e consciência se articulam e ganham visibilidade sígnica, funcionando como pistas para o entendimento das elaborações em curso.

AS MEDIAÇÕES DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Como os processos de significação eram centrais à compreensão das relações de ensino, recorri a princípios teóricos e metodológicos de estudos da linguagem que me permitissem compreender o lugar da linguagem nos processos educativos, seus modos de funcionamento na circulação e produção de conhecimentos e, sobretudo, as transformações por que estudantes e professores passam nas relações de ensino.

Na aproximação com o campo da linguagem, foi fundamental a compreensão de que a significação dos enunciados proferidos não depende apenas da língua, mas também dos interlocutores e das condições extra-verbais em que a interlocução se realiza. Em cada interlocução, os sujeitos constroem sentidos, lançando mão de significados relativamente estáveis da língua, dos sentidos de suas experiências e também de recursos da situação.

As elaborações relativas à linguagem e seu funcionamento ancoraram-se, neste trabalho, nas teses de Bakhtin (2004) acerca da dialogia. De acordo com Bakhtin, a linguagem é dialógica por natureza porque sempre se produz entre indivíduos socialmente organizados. A palavra dirige-se sempre a um interlocutor, imediato (no sentido de fisicamente presente) e/ou não imediato. Sendo o território comum do locutor e do interlocutor, a palavra, como diz Bakhtin (2004, p.113), *"comporta duas faces.* Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*".

Os estudos de Bakhtin foram fundamentais para compreender, como eram elaborados, por professores e alunos, os sentidos da EF Escolar e da docência, nas condições específicas das aulas de PE.

A ESCOLHA DO CAMINHO

Para o desenvolvimento da pesquisa elegi a dinâmica interlocutiva produzida nas aulas como objeto de investigação considerando-a em suas condições concretas de elaboração e como processo.

ISSN 2175-5930

Focalizar processos é um princípio central à abordagem de Vygotsky (1998). Buscando documentar as transformações por que passam os sujeitos em desenvolvimento, Vygotsky afirmava ainda que não bastava ater-se às respostas imediatas dos sujeitos, mas compreendê-las no processo de sua produção, em sua história.

No entanto, o processo não é um dado em si. Ele se indicia nas situações observadas e necessita ser interpretado e reconstruído. Essas características da análise de processo se aproximam do que o historiador Carlo Ginzburg (1989), denomina de paradigma indiciário. Apoiando-se na semiótica, esse paradigma aborda processos de produção de conhecimento acerca de eventos não diretamente observáveis e mensuráveis. O "conhecimento indireto" indiciado por pistas, por marcas deixadas ao longo do processo, articulam-se não com fatos isolados, mas em eventos que são interconectados. Gestos, dizeres, silenciamentos indiciam como as relações vão se constituindo e se singularizando.

No caso do presente estudo, assumir a condução da pesquisa nos termos propostos por Vygotsky e por Ginzburg significou tomar as relações discursivas de ensino como contexto e processo de investigação e os dizeres, os gestos, o silenciamento e as situações extra-verbais como indicadores das elaborações e apropriações nelas em curso.

Segundo Bakhtin (2004) o processo de compreensão como produção de sentidos caracteriza-se por aproximar os sentidos apreendidos na situação vivida, dos sentidos que já são parte do sujeito. É na forma de réplica, de resposta que as palavras, as ações, os valores, as convicções, enfim o conhecimento do real vai se produzindo (e se singularizando) em cada um, como compreensão. É concordando, discordando, ignorando, acolhendo, repetindo, modificando os significados e sentidos em circulação nas relações sociais vividas, que os sujeitos deles se apropriam e os elaboram em um processo a que Bakhtin denomina de *compreensão ativa intersubjetiva*. Ativa porque envolve uma atividade do sujeito – a produção das réplicas – e intersubjetiva porque se produz entre sujeitos, nas relações sociais, instauradas e mediadas pela linguagem.

Nesse sentido, todos os enunciados que compõem a aula - sejam os do professor, os dos textos e atividades propostos ou aqueles proferidos pelos estudantes - são sempre respostas a outros enunciados, produzidos em relações sociais, que não as imediatamente vividas na aula, tais como os meios de comunicação de massa, as experiências escolares e não escolares desses sujeitos com atividades físicas de modo geral e os valores que eles atribuem a essas atividades.

Na reconstrução das interlocuções, produzidas durante a aula e registradas logo após a

ISSN 2175-5930

sua realização, minha atenção “ao que havia sido dito”, “por quem”, “em que condições” e “como”, era fundamental, pois no fluxo das enunciações produzidas estavam os indícios de como o processo de ensino vinha sendo replicado - compreendido e elaborado - pelos estudantes.

Cumpre destacar que também foi processual o aprendizado do olhar e da escuta atentas da professora-pesquisadora para o que se produzia na imediaticidade da aula e na dinâmica de seu desenvolvimento, bem como do registro diligente dos dizeres, das ações, dos gestos e silêncios dos sujeitos nela envolvidos e da tarefa de cotejar os sentidos trazidos pelos alunos com os sentidos que, como professora, eu projetava com base no domínio do conhecimento sistematizado e das atividades cognitivas envolvidas em sua elaboração, tendo em vista a mediação pedagógica da organização e da análise das elaborações iniciais dos estudantes.

Apreender os sentidos em circulação e em elaboração nas aulas e articulá-los às intervenções pedagógicas foi um exercício contínuo, ao longo da pesquisa, de aproximação do diálogo das linguagens, da coexistência dos sentidos privilegiados com aqueles não privilegiados nas condições de interação dadas e das respostas produzidas em relação a eles.

A partir dos princípios metodológicos descritos, recortei para análise, do material documentado, episódios, nos quais procurei, em uma abordagem compreensivo-interpretativa, apreender os sentidos, em elaboração, acerca da EF e da Cultura Corporal, pelos estudantes e também por mim, nas condições concretas de ensino produzidas ao longo do desenvolvimento da disciplina em estudo.

Como na perspectiva assumida as relações que se tecem entre pesquisador e pesquisado(s), em suas condições sociais de produção, são consideradas como constitutivas da própria pesquisa e do conhecimento nela produzido, torna-se fundamental explicitá-las.

As aulas de PE eram organizadas no currículo de modo a acompanhar os alunos do início ao final do curso. Em cada semestre a compreensão da docência como atividade profissional e da EF como Cultura Corporal, ia ganhando formas diferentes. Primeiramente os alunos se deparavam com aquilo que foram como alunos para depois, de posse de novos subsídios teóricos, desconstruir e reconstruir suas relações com o ser-professor e com a EF na escola. Nos dois últimos semestres de formação, momento em que materializavam as aulas que planejavam com alunos externos à comunidade universitária, os professores em formação sintetizavam provisoriamente os sentidos da docência e da EF escolar que vinham elaborando.

Foi nesse momento do curso que pude observar com maior propriedade como as

ISSN 2175-5930

relações de ensino mediadas por mim, baseadas numa concepção de EF histórico-cultural se concretizavam, pois nessas aulas, meus alunos estavam se experimentando como professores, não apenas através daquilo que haviam planejado, mas também em seus atos e gestos, em suas inseguranças, deslizes, acertos e erros que se evidenciavam diante de seus alunos, dos colegas e também de nós seus formadores, a quem cabia mediar suas falhas e também seus acertos.

SENTIDOS EM ELABORAÇÃO NAS AULAS DE PRÁTICA DE ENSINO - DANÇAR TAMBÉM É EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste texto abordo um dos episódios analisados na dissertação. Nele, a disciplina PE aparece articulada à disciplina Cultura das Atividades Rítmico-Expressivas e Introdução à Dança. Como ambas foram ministradas no mesmo semestre, por mim, procurei articulá-las da seguinte forma: na disciplina Cultura das Atividades Rítmico-Expressivas e Introdução à Dança priorizei os saberes relativos ao ritmo/movimentação corporal que os professores de EF deveriam conhecer e desenvolver com os alunos e na PE retomei esses conhecimentos através da construção de uma composição coreográfica em grupo.

> *"Professora, eu nunca vou trabalhar com dança!"*
>
> *"Por que tenho que aprender aspectos rítmicos relacionados à música? Eu não faço faculdade de música!"*

Enunciados como esses, foram recorrentes nas primeiras semanas de aula. Mais do que um desacordo pessoal, as réplicas dos alunos à minha proposta indiciavam diferenças de concepções entre nós. Nelas eu reconhecia indicadores das compreensões iniciais dos estudantes acerca do campo da EF, muitas vezes centrada na divulgação midiática dos esportes de rendimento e nos valores a ele associados.

Conforme assinala Bakhtin (2003, p.272), "cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados" e responde ativamente não apenas ao destinatário imediato, aquele envolvido diretamente no diálogo, mas também a um superdestinatário, a uma formação ideológica, que media a compreensão responsiva dos sujeitos envolvidos nas relações dialógicas, lembrando que o diálogo, nessa perspectiva, não é sinônimo de acordo ou de consenso entre os interlocutores, mas sim de réplicas que "podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou desinteligência, de avença ou de desavença,

ISSN 2175-5930

de conciliação ou de luta, de concerto ou desconcerto." (FIORIN, 2006, p.27).

Criticando a visão idealizada das relações de ensino como relações harmoniosas, Góes (1997, p.23) destaca que "o conhecimento acontece tanto em acordo quanto em desacordo com as características uniformes, esperadas ou idealizadas das relações entre sujeitos" e chama a atenção para a necessária análise das especificidades das circunstâncias interativas, em contextos institucionais concretos, sempre que se deseja compreender o que os sujeitos, que participam das relações de ensino, constroem acerca de um determinado conhecimento, pretendido e previsto na intencionalidade do processo de escolarização e como o fazem. Ou seja, a apropriação e a elaboração do conhecimento são processos que se dão de maneira harmoniosa, mas também em confronto, em conflitos ideológicos que extrapolam a dimensão pessoal da relação de ensino, sobre os quais o professor não só não tem controle como, muitas vezes, nem chega a compreender exatamente a dimensão daquilo que se produz durante a aula. Isso fica evidenciado não apenas em suas falas sobre a não compreensão do tema proposto, mas nas suas ações em face das práticas propostas e dos sentidos produzidos.

Como afirma Fontana (2001), os sentidos em circulação na corrente ininterrupta da comunicação verbal já mediatizam e antecipam a relação de ensino como "memória de futuro" (BAKHTIN, 2003), mesmo antes de nosso encontro presencial com os alunos no acontecimento da aula, norteando nossas escolhas no planejamento da ação docente.

PLANEJAR É ESCOLHER...

Concordando com Betti (1994), que o saber fazer e o saber sobre o fazer não se esgotam no discurso e que não basta que os alunos compreendam cognitivamente que a dança, como prática corporal, se legitima nos cursos de EF por ser parte do arcabouço histórico e cultural da humanidade, mas que é fundamental que ela seja compreendida corporalmente e que se inscreva nos corpos dos futuros professores de EF como saber fazer e como saber sobre o fazer de modo a que eles se conscientizem, corporal e cognitivamente, de seu papel como mediadores do aprendizado dessa prática, procurei assegurar essas duas dimensões da formação tanto na disciplina "Cultura das Atividades Rítmico-expressivas e Introdução à Dança", quanto na proposta de construção coreográfica da PE.

Ancorada nas contribuições teórico-metodológicas de Laban (1978), procurei possibilitar aos estudantes a vivência, análise e compreensão das ações corporais em sua dimensão rítmica e em suas relações com as categorias do "espaço", "tempo", "peso" e "fluência" não apenas do ponto de vista das habilidades técnicas a elas relativas, nem apenas da expressividade da livre movimentação dos alunos, dois pólos entre os quais seu ensino tem

ISSN 2175-5930

oscilado, mas como:

> [...] o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal, no sentido da apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.83).

De modo a conciliar habilidades de execução e expressão, entendendo, com Porpino & Tibúrcio (2007 p.143), que a aprendizagem da dança não se reduz "a uma mera decodificação e imitação de uma sequência de passos", propus a construção de uma composição coreográfica a partir de movimentos cotidianos.

Conforme Marques (2007), dessa perspectiva, o espaço da aula em que se dança pode se constituir num lugar de compreensão do mundo e de nós mesmos. Esse modo de compreender a dança vai ao encontro da afirmação de Tamboer (1979, apud BETTI et al, 2007 p.48), segundo a qual o "Se-movimentar humano, possibilita a compreensão-do-mundo-pelo-agir". Nesse caso o "Se-movimentar" amplia sua condição humana, que é dada na mistura de conhecimentos, de saberes, na articulação infinita entre eles. O sujeito quando dança, além de compreender o seu corpo e os códigos atribuídos deixa de ser um mero espectador dessa prática corporal, podendo dela participar ativamente.

No ano de 2008, em que se inscreve o episódio que selecionei para análise, visando a conferir uma direção ao processo de construção da composição coreográfica, inspirada em Marques (2007, p.80), que por sua vez inspirou-se nos temas geradores de Paulo Freire, entendendo-os como elementos do real que "produzem, causam, desenvolvem e criam conhecimento em áreas específicas do currículo", propus um debate de temas atuais, que interessassem aos alunos como pontos de partida para a produção coreográfica. Para tanto, pedi a eles que trouxessem para a aula recortes de jornal com notícias que lhes chamassem a atenção. As notícias poderiam ser de qualquer ordem: casos policiais, esportes, atividades de lazer, política, economia, televisão, cotidiano. Tomei os recortes de jornal selecionados, que traziam notícias sobre violência, drogas, miséria, desemprego, fenômenos da natureza etc., como indicadores de situações que mobilizavam os alunos e estabeleci em sala de aula uma dinâmica denominada por mim como júri. Os fenômenos da natureza foram o tema que elegemos, a partir dessa dinâmica, para desenvolver a coreografia.

AS RÉPLICAS ÀS ESCOLHAS FEITAS – AS PRÁTICAS CORPORAIS NÃO SÃO NEUTRAS

As ações, escolhas, gestos e palavras do professor dirigem-se a seus alunos. Elas são,

ISSN 2175-5930

como destaca Fontana (2001), função de seus interlocutores que, “não sendo privados de palavras” (BAKHTIN, 2004), respondem ativamente a elas. Suas réplicas aproximam o professor dos sentidos com que suas escolhas vão sendo acolhidas (ou não) e elaboradas.

A valorização que eu atribuía ao caráter inclusivo e criador da proposta de Laban foi questionada ao longo de todo o semestre.

> *“Professora, eu não sei dançar!”*
> *“Como eu vou dançar se nunca dancei?”*

Nesses enunciados, estavam em jogo concepções de ensino e sobre o papel do professor. Da parte daqueles que os enunciavam prevalecia uma compreensão do ensino como relação de transmissão-recepção, que não estava sendo efetivada da forma esperada por eles.

Outro enunciado que aparecia com frequência era:

> *“Não tenho habilidade para isso!”*

Nesse caso, as expectativas de meus interlocutores estavam atreladas a um modelo de ensino em que apenas os mais hábeis são valorizados.

Comentários acerca das diferenças de gênero também se manifestavam, tais como os comentários acerca da exposição da sensualidade em alguns ritmos e práticas da dança, ou dos limites da dança em relação às possibilidades de expressão dos aspectos de masculinidade e força.

> *“Ah professora, pras meninas é fácil!”*
> *“Homem é tudo duro!”*
> *“Professora, dançar é coisa de bicha!”*

Nesses comentários evidenciava-se a dialética interna dos signos, a tensão, que Bakhtin destaca como contínua, entre os sentidos e índices de valor atribuídos às práticas culturais.

> Em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. (...) Esta plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir (BAKHTIN, 2004 p. 46).

Do mesmo modo que as que as práticas corporais são construídas no âmbito da cultura, os conceitos de masculinidade e feminilidade também o são e, como sinaliza Goellner (2007), juntamente com outros discursos sobre o corpo, nele se acomodam e o constituem. Nesse sentido, ao enunciarem que para as meninas, dançar é mais fácil, ou que os homens tem

ISSN 2175-5930

uma rigidez postural, chamada por eles de dureza, meus alunos indiciavam o quanto esses discursos constituíam seus corpos e suas ações e como os valores, de uma certa tradição acerca das práticas corporais, de que esses discursos eram prenhes, também foram por eles incorporados, ao longo de suas trajetórias, nas relações cotidianas e nos contextos específicos de formação ideológica que são a família, a escola, os meios de comunicação de massa, entre outros.

Mas também nesses enunciados indiciavam-se os conflitos e fragilidades experimentados pelos estudantes frente a uma situação que implicava desmontar os sentidos introjetados acerca do corpo e da dança "no e pelo próprio corpo", uma vez que, mais do que falar sobre a dança, eles dançavam.

A PRODUÇÃO COREOGRÁFICA E O FESTIVAL: A EXPOSIÇÃO OBRIGATÓRIA PARA TODOS

Embora a intenção principal da produção coreográfica em minha proposta de curso seja assegurar aos futuros professores a apropriação de conteúdos básicos e possibilidades expressivas da dança de modo a poderem compartilhá-los com seus alunos, todos os anos, quando chega o momento da elaboração e da discussão sobre o festival, sou tomada por um incômodo nascido sempre dos questionamentos feitos pelos estudantes com relação ao caráter de exibição de seu trabalho para um público externo à universidade. Eles começam alegando falta de tempo.

"Temos pouco tempo para ensaiar".

Em seguida manifestam seu desconforto em se exporem publicamente em uma situação em que não se reconhecem habilidosos e que ameaça seus valores. Questionam então a importância da apresentação em termos pedagógicos e sua relevância para a formação pessoal e profissional.

Ainda que o foco de minha atenção como professora, mais do que a apresentação em si mesma, seja o processo vivido - o debate e construção coletiva da composição coreográfica, as interações por ela suscitadas e as relações de aprendizado geradas no encontro entre nós, professora e alunos, mediados por sua preparação -, a apresentação é o momento do trabalho pedagógico em que esse processo, materializado no produto final, é remetido ao outro e compartilhado com ele.

Compreendi com a realização do festival que a apresentação, além de envolver a possibilidade de produzir (e não apenas reproduzir eficientemente) uma coreografia que tenha

ISSN 2175-5930

relação com questões que afetam os estudantes, é também um momento de ressignificação da dança e de seu aprendizado tanto para o grupo de estudantes quanto para aqueles que participam desse momento de compartilhamento do trabalho cultural realizado por eles.

Foi no contexto das intenções, questões e tensões apontadas anteriormente que um aluno em particular me chamou muita atenção, levando-me ao interesse de analisar como esse sujeito, em particular, elaborou um determinado conhecimento intencionado por mim, sua professora, na dinâmica tensa das relações estabelecidas na disciplina de PE tendo em vista a apresentação coreográfica no festival.

TENSÕES E HETEROGENEIDADE NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO SOCIAL DO CONHECIMENTO

Diante da proposta da composição coreográfica, esse aluno, dirigiu-se a mim, diversas vezes, dizendo que não seria capaz de dançar e que iria desistir da disciplina.

Seu corpo continha a rigidez de um lutador. Seus movimentos eram duros, fortes, truncados. A cada ensaio ele voltava:

"Professora, eu não vou conseguir!"

Essa foi a frase mais dita por ele ao longo do semestre.

A cada gesto não realizado com a "destreza" ou a leveza necessárias ao contexto das atividades rítmicas, sua cabeça balançava ansiosamente. Ele resmungava que não conseguiria aprender aquilo nunca.

Ao longo da preparação da atividade, observando sua ansiedade crescente, fui-me dando conta de que, para alguém que, como ele, fora durante grande parte de sua vida praticante de uma arte marcial, que reforçava os aspectos de força e masculinidade, de disciplina, retidão e rigidez, aquilo que estava sendo exigido por mim e que se relacionava com a dança e seus movimentos, valorizava, no seu entender, a leveza, a suavidade, a feminilidade. Para seu corpo que incorporara2 os índices de valor, as normas e a estética da luta, esses aspectos tornavam as dificuldades reais, pois além dos limites que se colocavam em relação ao exercício coreográfico em termos de técnicas ou de habilidades, estava em jogo a reelaboração de práticas e de signos identitários construídos ao longo de sua formação como praticante de artes marciais.

[2] Daolio (2001) afirma que valores, costumes e normas sociais também são INCORPORADOS, ou seja, são apreendidos pelo/no corpo

ISSN 2175-5930

Interpretadas não abstratamente, mas como atividades corporais possíveis (ou não) a sujeitos reais que, vivendo em uma sociedade complexa como a nossa, têm acesso desigual ao trabalho, à riqueza e às formas de arte e lazer, os sentidos da dança e da luta requerem, para serem compreendidos, a consideração de padrões estéticos e éticos hegemônicos e não hegemônicos e as contradições entre eles. Os hegemônicos, apresentados como sendo os verdadeiros, tanto pela indústria cultural quanto pelas políticas culturais oficiais, são, como assinala Bakhtin (2004, p.47), "sempre um pouco reacionários e tentam, por assim dizer, estabilizar (...) e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Ou seja, procuram abafar ou ocultar a luta dos índices de valor que se trava na dialética interna dos signos".

Interpretadas não abstratamente, mas como atividades corporais possíveis (ou não) a sujeitos reais que, vivendo em uma sociedade complexa como a nossa, têm acesso desigual ao trabalho, à riqueza e às formas de arte e lazer, os sentidos da dança e da luta requerem, para serem compreendidos, a consideração de padrões estéticos e éticos hegemônicos e não hegemônicos e as contradições entre eles. Os hegemônicos, apresentados como sendo os verdadeiros, tanto pela indústria cultural quanto pelas políticas culturais oficiais, são, como assinala Bakhtin (2004, p.47), "sempre um pouco reacionários e tentam, por assim dizer, estabilizar (...) e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. Ou seja, procuram abafar ou ocultar a luta dos índices de valor que se trava na dialética interna dos signos".

A coreografia e sua apresentação colocavam esse aluno, e muitos outros, em "confronto" com a sua própria formação pessoal e com os sentidos que elaboraram em uma atividade corporal de sua escolha.

Mediada pelos conflitos explicitados por esse aluno, compreendi melhor a afirmativa de Snyders (2005, p.106) em relação à obrigação como "uma chance que cada um tem de encaminhar-se para aquilo que ainda não o atraía, onde ainda não fora bem sucedido". Porque é na relação dialética entre continuidade e ruptura, é no momento em que o aluno se encontra com o desconhecido, segundo Snyders (2001), que muitas vezes se reconhece e tem a oportunidade de compreender melhor sua própria prática e seus valores.

Nas elaborações desse aluno materializava-se a tensão pedagógica e ideológica entre conhecimentos e valores do aluno e aqueles guiados pelo professor. Insistir em uma prática que não se procura espontaneamente, ou mesmo que se procura evitar, analisa Snyders (2001), provoca uma ruptura, não em relação ao que se valoriza, mas em relação à crença da

ISSN 2175-5930

impossibilidade pessoal de realizá-la e ao princípio de que aquilo que se valoriza é o que é verdadeiro em si.

Acompanhar de perto o processo vivido por mim e por esse aluno permitiu-me compreender que o alcance do trabalho de formação não está na certeza de que os licenciandos possam vir a valorizar a dança por terem tido acesso a uma produção coreográfica e sua apresentação, mas em que, ao deixarem de trabalhar com o conteúdo dança nas suas aulas, mediados pelos conflitos vividos, estejam conscientes "de que estão deixando alguma coisa de lado" e porque o fazem.

Considero que, embora não tenha não tenha se "desfeito" de sua rigidez corporal ao longo do semestre, nem apreendido os gestos leves, suaves, exigidos em alguns momentos da coreografia, esse aluno INCORPOROU questões relativas às especificidades das atividades rítmicas e da dança em um processo de aprendizado de atividades corporais, de movimentos e de gestos passíveis de serem aprendidos e alcançados e de sentidos e valores sociais de que essas atividades, gestos e movimentos se revestem na dinâmica social. A complexidade desse aprendizado não se dá ver apenas na performance corporal alcançada, mas no processo de elaboração dos sentidos em circulação na relação de ensino instaurada entre professores e alunos.

Cabe à EF, entendida como uma disciplina que está ancorada nas produções culturais, assegurar o acesso dos sujeitos que a vivenciam à diversidade de práticas corporais como condição para que compreendam os signos que estão inscritos em seus corpos e nos corpos com os quais interagem, os índices de valor de que esses signos se revestem e as condições históricas em que tais valores se produziram, vão sendo mantidos e transformados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho procurou demonstrar como alunos e professores aprendem e ensinam na teia de relações de sentido tecida na aula. Ambos apreendem e elaboram conhecimentos cotidianos e sistematizados, tradições, modos de pensar e de organizar o conhecimento, modos de agir, modos de dizer, modos de se movimentar, modos de ser aluno, modos de ser professor, modos de planejar e modos de colocar em ação o planejado e também rituais da aula, rituais de disciplinamento, modos de significar a EF, modos de significar a escola, seu papel social e o papel de professores. E o fazem no cotejamento entre o que já conhecem e valorizam e os sentidos postos em circulação na dinâmica da aula.

Tais elaborações, produzidas na intersubjetividade, não se explicitam apenas no produto final dessas aulas, não se dão a ver apenas como concordância com os conhecimentos

ISSN 2175-5930

sistematizados propostos pelo professor, nem apenas como transformação nos modos de agir, ouvir e analisar dos alunos. Deslocando a "ilusão" corriqueira de "dar" aulas em favor do gesto de produzir aulas com o outro e para o outro, as elaborações de ambos, alunos e professores, se indiciam no percurso que trilham juntos em harmonia e conflito, como aceitação, indiferença, entusiasmo, recusa... Alguns dos sentidos que se produzem são mais fáceis de apreender, outros escapam aos olhos e ouvidos, mas produzem-se e se pode aprender a encontrá-los, como marcas, sinais deixados na complexa teia de sentidos que se produzem na interação.

PHYSICAL EDUCATION AND MOVEMENT CULTURE: SENSES IN CIRCULATION AND ELABORATION IN TEACHING PRACTICE CLASSES

ABSTRACT

This paper present the analysis of an episode of teaching in order interpersonal relationships that are produced in its real and daily dynamics class. We resume the interlocutions produced in the pedagogical relations and sticks production of senses in a dialogical perspective of language, we highlight the social nature of the knowledge process.
KEYWORDS: Training of Teachers; Language; Physical Education

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA *CULTURA CORPORAL*: SENTIDOS *EN CIRCULACIÓN Y ELABORACIÓN EN LAS CLASES DE PRÁCTICA DE ENSEÑANZA*

RESUMEN

En este trabajo presenta el análisis de un episodio de enseñanza teniendo en cuenta las relaciones interpersonales que se producen en la dinámica del aula real y cotidiana. Reanuda las interlocuciones se producen en la relación pedagógica y se pega a la producción de sentido en una perspectiva dialógica del lenguaje, resaltando la naturaleza social de los procesos de conocimiento
PALABRAS CLAVES: Formación del los Maestros; Lenguaje; Educación Física

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* Tradução: Paulo Bezerra. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Tradução: Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 11ª. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BETTI, M.. *O que a semiótica inspira ao ensino da educação física.* Discorpo, São Paulo, n.3, p. 25-45, 1994.

BETTI 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.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física.* São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo.* 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. *Presença Filosófica*, Belo Horizonte, v. 7, n.39, p. 31-37, 2001.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.* Tradução: Federico Carotti. 2ª. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOELLNER. S. V. O esporte e a cultura fitness como espaço de generificação dos corpos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. *Anais...* Recife: CBCE, 2007. On-line. Disponível em: http://www.cbce.org.br/cd/resumos/096.pdf Acesso em: 27 mar 2013.

GÓES, M. C. R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GOÉS, M. C. R. & SMOLKA. A. L. B. (Orgs). *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.* Campinas: Papirus, 1997. p.11-28.

LABAN, R. *Domínio do movimento*. Tradução: Anna Maria Barros de Vechi e Maria Sílvia Mourão Netto. Summus, 1978.

MARQUES, I. *Ensino de dança hoje: textos e contextos.* 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PORPINO, K. M. de O.; TIBÚRCIO, L. K. M. O. Cenas urbanas e cenas da dança: compondo novos repertórios pedagógicos no contexto do ensino superior. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 141-154, jul. 2008. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/61/68>. Acesso em: 27 mar. 2013.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política.* 41. ed. revista. – Campinas: Autores Associados, 2009.

SNYDERS, G. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas.* Tradução: Vinícius Eduardo Alves. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários.* Tradução: Cátia Ainda Pereira da Silva. 4ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Pensamento e linguagem.* Tradução: Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ISSN 2175-5930