



POR FALAR EM LINGUAGEM... SEMIÓTICA DA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE

SPEAKING OF LANGUAGE... SEMIOTICS OF THE PEDAGOGY OF CORPOREALITY

HABLANDO DE LENGUAJE... SEMIOTICA DE LA PEDAGOGÍA DE LA CORPOREIDAD

Pierre Normando Gomes-da-Silva

Resumo

A questão-problema deste artigo repousa na lógica de pensamento à qual estamos nos referindo ao localizarmos a Educação Física na Área de Linguagem da política educacional brasileira. Põe em discussão a lógica semiológica binária de sentido-significado, presente hegemonicamente nas teorizações da educação física brasileira, para apresentar a lógica triádica da semiótica peirceana, com a proposição da Pedagogia da Corporeidade. A partir de categorias triádicas (signo, objeto, interpretante), enfoca a movimentação humana como signo gerador de efeitos de interpretação na experiência, configurando modos de ser habituais e corporeidades. O foco pedagógico está na situação de movimento no jogo, ocorrências comunicativas, com o fim de produzir efeitos de interpretação nos jogadores. O jogo é situado como "pivô" porque faz girar em suas situações a semiose completa do *sentir, reagir e refletir*, ou da Primeiridade, Secundidade e Terceiridade interpretativas da experiência.

Palavras-chave: Linguagem; Semiótica; Pedagogia da Corporeidade.

Abstract

The central research question of this article concerns on situating which logic of thought the Physical Education as Language Studies of Brazilian educational policy. The binary semiological logic of meaning-signification is problematized, as it has been hegemonic in Brazilian Physical Education theorization, in order to propose the triadic logic of Peircean semiotics through the concept of Pedagogy of Corporeality. Based on triadic concepts (sign, object, interpretant) human movement is understood as a sign that produces interpretive effects in experience, configuring habitual modes of being, namely corporealities. The pedagogical focus lies on movement situations within games as communicative events aiming to produce interpretive effects in players. The game functions as a "pivot" insofar as it sets in motion the complete semiosis of feeling, reacting, and reflecting, that is, the interpretive Firstness, Secondness, and Thirdness of experience.

Keywords: Language; Semiotics; Pedagogy of Corporeity.

Resumen

La cuestión tratada en el problema de este artículo reside en la lógica de pensamiento a la que nos referimos al ubicar la Educación Física dentro del Área del Lenguaje de la política educativa brasileña. Se analiza como discusión la lógica semiológica binaria de sentido-significado, hegemónica en las teorizaciones de la educación física brasileña, para presentar la lógica triádica de la semiótica Peirceana, con la propuesta de la Pedagogía de la Corporeidad. Basado en categorías triádicas (signo, objeto, interpretante), se centra en el movimiento humano como signo que genera efectos de interpretación en la experiencia, configurando formas habituales de ser, corporalidades. El enfoque pedagógico se situa en la situación de movimiento en el juego, en las ocurrencias y situaciones comunicativas, con el objeto de producir efectos de interpretación en los jugadores. El juego se sitúa como un "pivote" porque rota en las situaciones de la sé miosis completa de sentir, reaccionar y reflexionar, o la Primeridad, la Segundidad y la Terceiridad de la interpretación de la experiencia.

Palabras clave: Lenguaje; Semiótica; Pedagogía de la Corporalidad.





INTRODUÇÃO...

É de perder de vista [...]
(locução adjetiva com função de predicado do sujeito)

E Jesus dizia: 'Quem tem ouvidos para ouvir, ouça!'
(Mc, 4, 14)

A Pedagogia da Corporeidade é a teorização semiótica da linguagem para a educação física, que criamos e estamos ensinando, pesquisando e publicando há mais de três décadas (Gomes-da-Silva, 1999; 2025a). Seu campo original de experimentação e teorização tem sido a Universidade Federal da Paraíba (UFPB, desde 1994), o Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Corporeidade (GEPEC/CNPq, desde 2006) e o Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB (PAPGEF, desde 2008). E, sem falar no mais fundamental, o acúmulo cognitivo das minhas experiências corporais corporais. Foi fazendo *faneroscopias* (analisando os elementos da experiência) e *ideoscopias* (observando reflexivamente as próprias ideias), que elaboramos o pensamento pedagógico. Para ficar familiarizado, comecei a usar termos da Semiótica pragmaticista de Charles Sanders Peirce (1839-1914), o pai da ciência geral dos signos.

Sobre a palavra “pragmaticismo” e não “pragmatismo” distinguindo-a da compreensão de “efeitos práticos” da psicologia experimental de William James (1842-1910), é necessário iniciar com este esclarecimento, diz o seu autor:

A palavra ‘pragmaticismo’, que é suficientemente feia para estar a salvo dos seus raptos[...], pensei ser já avançada a hora de dar ao meu método uma designação menos distinta, e batizei de pragmaticismo.

O pragmaticismo, então é uma teoria da análise lógica ou da definição verdadeira, e seus métodos são maiores quando aplicados às mais elevadas concepções metafísicas (Peirce, 1995, p. 287; Peirce, 2023a, p.35).

Também inicio destacando que as decisões estilísticas empregadas se referem ao modo como contornei o tema da linguagem; são estratégicas e cumprem o objetivo deste artigo. Por exemplo, as pessoas gramaticais – sujeito quem fala, variando em número, singular e plural – cumprem uma função na forma. Até porque um falante é igualmente um ouvinte, uma fonte de quem o discurso flui e um ser para quem o discurso é dirigido. Portanto, o “eu” é sempre um “nós”. Ambas servem a modos intencionais, adocicados e apimentados, que imagino, produzirão seus efeitos de interpretação no leitor intérprete. As aparentes conclusões e digressões, os espaços vazios, os neologismos, os retornos com avanços no raciocínio, as incertezas e indeterminações, os cruzamentos entre cientistas e poetas e as inversões e





retroversões no texto têm a função de introduzir na linguagem coletiva da educação física uma espécie de demolição. Se preferir, posso dizer que os traços verbais utilizados são disfarces para provocar “dúvida” nas “crenças”, tenazmente fixadas na comunidade científica e pedagógica da área. “Quando a dúvida cessa, cessa também a ação mental relativa ao assunto [...] e evitar o exame da base de qualquer crença por temor de que ela possa mostrar-se apodrecida é tão imoral quanto desvantajoso” (Peirce, 1993, p. 78; 88).

Se não há dúvidas, logo não há inquietação. Se não há inquietação, logo não há perguntas. Se não há perguntas, como distinguirão o falso do verdadeiro, o real da ficção? O método da Pedagogia da Corporeidade é anticartesiano não porque se opõe à mente e corpo, *res cogitans* (mente) e *res extensa* (matéria), mas porque se opõe ao suposto “Eu” autônomo. O Ego não existe desde o nascimento, é uma identidade em construção. O sujeito, sentimento, conduta e pensamento, é uma forma de semiose semelhante à palavra. São símbolos análogos. “Os homens e as palavras educam-se reciprocamente uns aos outros; todo aumento de informação do homem é ao mesmo tempo o aumento de informação de uma palavra e vice-versa” (Peirce, 1995, p. 308). Sabemos, sensorialmente, que esse “eu” é um “suposto”; basta sermos atacados pela angústia, esse medo sem objeto, que a respiração se acelera sem causa e as emoções e pensamentos ficam turvos.

O “Eu” não é o centro da consciência, apenas uma de suas instâncias, e muitas vezes uma estrutura alienada. Pela psicanálise freudiana, “o ego é superfície do aparelho psíquico e projeção do corpo no mundo, tangenciando o biológico. O ego é traumatizado do lado interno, no lugar das pulsões” (Gomes-da-Silva, 2003, p. 75). Além do mais, não dá para acreditar no Homo sapiens, veja que esse cérebro volumoso, ganancioso, da “revolução cognitiva” nos tornou o terror do Ecosistema (Harari, 2020).

Viver-aprender-conhecer ou experienciar-comunicar-integrar(amar) são as semioses do processo expansivo do Ser, “*Self*” ou “Si Mesmo”, como preferir. Seja como for, a concepção é do ser em comunicação com outros seres. Em vez de isolamento ou pluralismo, preferimos comunicação e interpenetração sígnica. Esse é o caráter da proposição metodológica da Pedagogia da Corporeidade (Gomes-da-Silva, 1999; 2001; 2016a; 2016b; 2018a; 2019). Trabalha com a noção de Ser (reduzir o múltiplo à unidade) da Substância (Isto ou presente) e não com Predicado do Sujeito ou Ação Intencional, tão conhecida da Motricidade Humana (Sergio, 1994). “O ato de atenção absolutamente não tem conotação, mas é o puro poder denotativo da mente, quer dizer, o poder que direciona a mente a um objeto, em oposição ao poder de pensar qualquer predicado desse objeto” (Peirce, 2023a, p. 31). Algumas vezes, para





facilitar a compreensão usei “sujeito maleável às experiências circunstanciais” para dar esse caráter de incompletude do ser-sendo, da forma-formante, do consciente-inconsciente (Gomes-da-Silva, 2024, p. 374). Entendendo que “Substância e Ser são o começo e o fim de toda concepção. Substância não é aplicável a um predicado, e Ser, igualmente, não o é a um sujeito (Peirce, 2023a, p. 33). O self, como agente-ambiente, transita no real entre possibilidade, atualidade e generalidade. O sujeito de ação ou agente está continuamente definindo a si próprio em meio a seu relacionamento de trocas com o mundo naturalmente cultural.

Logo, não fazemos distinção entre mente e matéria “a matéria é uma especialização e insensibilização da mente” (Peirce, 1958, 6.102). Por isso, as noções separatistas de subjetivação do corpo ou objetivação do movimento não nos fazem sentido. Nossa proposição pedagógica consiste num método experimental, dentro do experiencial, em que o semiótico e o ontológico estão entrecruzados. Consiste, do “lugar” docente, em experimentar movimentações em jogos e montar experimentos educativos, possibilitando-os em diversos âmbitos com distintos objetivos. O propósito é de “auscultar” os efeitos produzidos na percepção/ação, respiração e consciência, de si mesmo e dos demais aprendentes. É a movimentação afetando o ego socioambientais. As evidências da eficácia da Pedagogia da Corporeidade têm sido demonstradas ao longo dos anos, e algumas delas vêm sendo agrupadas (Gomes-da-Silva, 2025a; 2025b). Apresentarei suas especificidades mais adiante.

Sedução, manipulação dos eixos intensivos (volume, temperatura e pressão) da situação de movimento, angústia, percepção consciente, notações, respirações, novas interpretações, novas intervenções, provocando “dúvidas reais e vivas”, aquelas produzidas na situação, provocando singularizações e representações generalizadas, todas essas palavras pertencem aos procedimentos analíticos e didáticos na *Aula-laboratório* da Pedagogia da Corporeidade (Gomes-da-Silva, 2016a). Os procedimentos de ensino se prestam também aos de pesquisa e vice versa. Dito de outra forma, os aprendentes (docentes e discentes) necessitam se *sentir* em situação de movimento, percepção e qualidade de presença; reagir sentindo, ajustando-se em tentativa e erro, aprendendo a dar respostas coordenando ações, conforme as circunstâncias; e *refletir*, interpretando o feito, em busca da singularidade de cada um e cada uma, e da generalidade na comunidade da movimentação, daqueles que se movimentaram, se movimentam e se movimentarão.

Todo axioma necessita de melhor explicação, sigamos as demais seções do texto.





...À SIGNAGEM NA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE

Semiótica é a ciência que estuda todas as linguagens, os sistemas de signos existentes, os possíveis e as diferentes formas de produção de sentido, ou seja, de cognição, de regularidade ou ordenação do real. Ora, todas as cognições, muito além das humanas, são entidades semióticas. Nesse entendimento pansemiótico de linguagem, como produção de sentido, estão todos os seres. Fato observável desde a comunicação entre organismos unicelulares, com seus sinais químicos "conversando" e encontrando parceiros, até à interação dos corpos celestes, influenciando uns aos outros, submetidos à força gravitacional. Estamos dentro do *sinequismo* peirceano. A realidade, aquilo que permanece não afetado pelas nossas representações, possui um *continuum* observável na mente, natural e humana (Peirce, 2023c; Peirce, 1958, 6.202). O natural igualmente possui mente ou linguagem.

Mesmo aparentando sistemas autônomos, todos os seres estão em linguagem, interação, não há nada separado nesse planeta, nem a Lua da Terra, que tampouco estão apartados do Sol, que existe atraído pelo centro da Via Láctea, com bilhões de outras estrelas. A realidade possui, ela mesma, interações que podem ser investigadas em sua lógica subjacente e a depender das condições, pode sofrer ajustes ou alterações. Estamos todos embarcados, mesmo em guerra, viajando pelo cosmos sem "chão", "teto" ou "parede", sem parada. Não há ponto fixo, muito menos ponto final, o que nos salva é a exclamação. Por isso, na Pedagogia da Corporeidade, quando me refiro às "ecologias do ensinar" (Gomes-da-Silva, 2016a), um dos termos lógicos dessa formulação, faço considerar que todo chão tem estrelas. Toda luta de classes tem o modo de cognição do Sapiens. Todo Homo Sapiens depende dos demais seres, a exemplo da nossa microbiota. Todo planeta tem infinitos outros.

Nossa concepção da realidade ou linguagem não é diádica de "texto" e "contexto, mas triádica: "Signo", "Objeto", "Interpretante" (Peirce, 1995, p.45); "Qualidade", "Relação" e "Representação" (Peirce, 2023a, p.43); "Acaso (*Tiquismo*), Continuidade (*Sinequismo*) e Afinidade (*Agapismo*) (Peirce, 1958, 6.302) ou "Termo", "Proposição" e "Argumento". "O significado de um Argumento é sua conclusão. O significado de uma Proposição ou Termo é tudo aquilo com que essa Proposição ou Termo pudesse contribuir para a conclusão de um Argumento demonstrativo" (Peirce, 1995, p. 224). Foi nessa tessitura que a Pedagogia da Corporeidade foi sendo construída arquitetonicamente, em Proposições, cada uma com seus *Termos* lógicos, e respectivos *Argumentos*.

Sabemos que linguagem é maior que linguística. Linguagem é lógica, forma de regular as interações, refiro-me a todas as formas de regularidades estejam elas presentes nas "leis" da natureza ou





da ação mental humana. Essa concepção acompanha a cosmologia evolucionária de Peirce (1958, 6.102-163), em que todas as regularidades são consideradas produtos de crescimento do universo. Essa é “a lei da mente”, aquisição de hábitos, que também é a mesma do Cosmos (Peirce, 2023c). A semiótica peirceana, em suas categorias cenopitagóricas, oferece uma compreensão ampliada da linguagem e da realidade, por descrever como se processa a lógica que está subjacente às semioses: no mundo humano, em todos os reinos dos vivos e nos padrões repetitivos de toda organização atômica, molecular, estelar. Para Peirce (1993, p. 311), a intercessão desses diversos sistemas está na lei da aquisição de hábitos ou regularidades, que é “a cognição das coisas em geral”.

Linguagem é maneira regular ou habitual de pensar, ordenar, relacionar, comparar, interagir, significar, acreditar, interpretar. Já deve ter ficado claro que a noção de linguagem que trabalhamos não é verbal. Diz da existência de estados de coisas e “o estado de coisas é uma ligação de objetos[...] Cada coisa está como que num espaço de possíveis estados de coisas, não posso pensar nele fora da possibilidade dessa liga[...] A lógica trata de cada possibilidade e todas as possibilidades são fatos seus” (Wittgenstein, 2001, p. 135). O estado de coisas corresponde a um certo modo de ligar os objetos, a esse modo habitual de organizar as interações e ações, é a lógica, cognição ou linguagem.

É pela linguagem como produção de sentido que temos a noção de realidade, “para mim, com efeito, o mais elevado grau de realidade só é atingido pelos signos” (Peirce, 1993, p. 135). Lembro do estudo de Betti (1994, p. 25; 33) na Educação Física, apontando saídas pela linguística e semiótica, a partir do trabalho de Bettina Ried, considerou o uso da linguagem como “geradora de sentido [capaz] de “influenciar o comportamento de alunos, criar o clima emocional necessário à aula [e], investigar os signos presentes no ensino da educação física que possibilitam ao professor ensinar algo a alguém”. Na lógica pragmaticista de Peirce, são os signos, em suas conexões triplas, que fazem toda comunicação, mediação e interpretação existentes. Assim, uma palavra mais apropriada para o que estamos nos referindo como “linguagem”, para distinguir-se do vínculo verbal e aproximar-se do signo em ação (semiose ou produção de sentido), seria “signagem”, como fez Pignatari (1984, p. 8). Uma nova palavra pode possibilitar observar e compreender outro modo possível de estado de coisas, até porque, diz a célebre proposição 5.6 de Wittgenstein (2001, p. 245), “Os limites de minha linguagem significam os limites do meu mundo”.

Fiz esse movimento com as palavras *linguagem* e *signagem* para deixar explícita a própria lógica do signo verbal – generalizado, arbitrário e politicamente hegemônico, aquele que ficou sedimentado, ocultando seus atos de instituição originária (Laclau; Mouffe, 2011). Sem a compreensão de





que o termo “linguagem é um traje que disfarça o pensamento [...] de um modo tal que não se pode inferir, da forma exterior do traje, a forma do pensamento trajado” (Wittgenstein, 2001, p. 165).

Linguagem foi o termo consagrado, pelo menos em nossa mentalidade regulada pela lógica gramatical portuguesa, para tratar dos diferentes tipos de comunicação como linguagens. Tornou-se senso comum ouvir falar de “linguagens”. Derivado desse, também o termo “letramento” vem ganhando generalidade e hegemonia, tem sido usual para tudo: racial, digital, matemático... Numa lista ainda sem-fim. Foi nesse entusiasmo excessivo e incompreensivo que até a Educação Física escolar foi sendo superficialmente colocada na “Área de Linguagens”, como componente na etapa do Ensino Fundamental na BNCC (Brasil, 2018, p. 211-238), daí os interesses atuais, inclusive deste dossiê. “A ‘virada linguística’, no século XIX, foi marcada pela subordinação do ser à linguagem [e] converteu todas as questões ontológicas em questões epistemológicas” (Franco; Borges, 2015, p. 66-67). Por isso, a linguagem da movimentação, na formulação da Pedagogia da Corporeidade, não se refere a mensagem ou significados que os sujeitos atribuam a ela, mas aos efeitos de interpretação produzidos no ser da substância. A movimentação só é linguagem sîgnica quando é capaz de “determinar” um interpretante e finalmente produzir resultados reais.

O tema da linguagem era marginal na educação física até o início dos anos 1980, ou pelo menos o foi para mim. Por exemplo, nos currículos de formação desse período, as disciplinas de “ginástica rítmica” e “dança” eram agrupadas com o nome de “atividades gímnico-expressivas”. A incorporação da linguagem na educação física esteve assim associada ao termo “expressão corporal”, compreendido como uma “vontade de expressão, procura de comunicação e utilização do corpo como meio expressivo-informativo” (Delacroix *et al.*, 1980, p. 3), para citar o livro das professoras de educação física na França.

É um termo vindo do mundo das artes, dança, mímica, teatro, cuja função era estabelecer a interação entre razão e sensibilidade, movimento e arte, inteligência e vida emocional. Sua introdução na educação física se deu ao longo do século XIX, em especial no contexto francês, e o objetivo era “oferecer à mulher oportunidades de prática gímnicas, que até então, lhe haviam sido negadas [...] na qual, seus autores falam dos exercícios como ginástica da expressão e ginástica estética” (Marinho, 1979, p. 333; 330). Fiz questão de citar o contexto francês por Inezil Pena Marinho (1915-1985), mas considerem a situação histórica, econômica e sociocultural desse período, em especial o movimento feminista daquela época. Graças a esses movimentos sociais, artísticos e epistêmicos, o tema do “expressivo” se expandiu. O gímnico ganhou significado emocional e cognitivo. Destaque ao movimento epistêmico, desde o início





do século XX, a exemplo dos estudos do significado psicológico do ato motor (Wallon, 1995 [1949]) e o outro rumo que foi dado “a ciência do movimento humano [...] Do corpo objeto ao corpo sujeito” (Le Boulch, 1987 [1971]) até aos estudos atuais de sociologia e antropologia do corpo, dos rostos, das sensações e percepções (Le Breton, 2003).

Portanto, o signo-palavra “linguagem” e suas derivações (“expressão corporal”, “letramento”) e implicações fluem numa ampliação de significados, dos mais tradicionais – comunicação e expressão, elaboração cognitiva, comunicação corporal, tonicidade emocional – até a socioculturalidade fenomenológica. Abro um outro parêntesis para lembrar que ultimamente a linguagem se estendeu às máquinas, são com elas que estamos mais “conversando”. Evidente que também no Brasil estamos num processo contínuo de ampliação e ressignificação, especialmente com o uso da “linguagem neutra”, a meu ver, a maior revolução para a ação mental, que é igualmente *física*. É forçando a alteração da gramática na esfera social de seu uso, que também possibilitamos alterar nosso modo de raciocinar.

Expressão corporal também ganhou significados éticos e políticos. Por exemplo, na vertente marxista para a educação física, o signo “expressão corporal” passou a conotar expressão sociocultural de um projeto histórico crítico ao sistema capitalista vigente. “Os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (Soares *et al.*, 1992, p. 62). Linguagem, em matéria de “expressão”, significa representações sócio-históricas a serem ensinadas na educação física como “reflexões sobre a cultura corporal” (Soares *et al.*, 1992, p. 39). Nesses últimos anos, “linguagem” na educação física deixou de ser apenas um meio secundário de expressão para começar a se tornar o próprio objeto de estudo e base epistemológica da Área a que pertence (BNCC, 2018).

Permitam-me considerações, mais signagens.

Os pensamentos de lá (século XIX) para cá (século XXI), na educação física inclusive, estão, em sua maioria, comandados pelo sentido hegemônico de “linguagem” com o traje de sentido-significado. E assim seguem ampliando significados, diversificando-os, mas sempre na mesma direção: de um *significante* para esses, esses e esses... *significados*. Há conflito, luta entre eles, cada um se apresenta como o mais amplo, mais crítico, mais humano... Nossa ocupação pedagógica não se encerra em oferecer superação da ideologia capitalista, condicionamento físico, emancipação da ideologia das massas, saúde biomédica, desenvolvimento motor ou psicomotor, autonomia, lazer ativo, diversidade cultural, esses e muitos outros benefícios que formulações da educação física já colocaram anteriormente. Sabe por quê?





Porque a proposição da Pedagogia da Corporeidade em educar para um modo *poetante* de habitar o tempo não faz par de opostos com esses significados, antes os atravessa. “O pensamento é ação e consiste numa relação” (Peirce, 1993, p. 57). O pensamento de Sujeito relacionado ao Predicado pertence a um tipo de lógica que desconhece a “signagem”, a produção de sentido.

Atenção, “produção de sentido” não é “produção de significados”. Um refere-se à ação do signo, outro, uma atribuição conotativa. A inquietação é para não estreitar a experiência interpretativa. A questão não é mudança de nome, *linguagem por signagem*, nem em ampliar significados do signo-palavra “linguagem”, essa bandeira não é minha. O estandarte deste autor está na concepção de signo, na lógica que regula a ligação do estado de coisas que a palavra “linguagem” carrega. A questão-problema não é colocar, de paraquedas, a Educação Física na Área de Linguagem na BNCC (Brasil, 2018), mas à qual linguagem, lógica, estamos nos referindo? Responder que estamos nas *práticas de linguagens* não resolve, continua na implícita lógica estacionária do significante-significado. Esse traje impede compreender a forma do pensamento trajado, ocupamo-nos com o vinho novo que rebenta o odre velho. “Quebrando grãos de areia mais e mais, irá fazer somente a areia mais fragmentada. Não se pode fundir grãos em uma continuidade não rompida” (Peirce, 1958, 6.168). Debruçar-se sobre “linguagens” é continuar na fragmentação.

DE QUE LINGUAGEM ESTAMOS NOS REFERINDO?

Foi a partir da Linguagem como a lógica das relações que formulamos a Pedagogia da Corporeidade, diferente da concepção hegemônica, denominada *Semiologia* por Ferdinand de Saussure (1857-1913), pai da linguística moderna e responsável por estender a compreensão da linguagem para além da Língua. Dizia o filósofo suíço, em 1916:

A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro. Finalmente: a cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado[...] Sempre encontramos o dilema: ou nos aplicamos a um lado apenas de cada problema e nos arriscamos a não perceber as dualidades assinaladas, ou se estudarmos sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística nos aparecerá como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas [...] é necessário colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem [...] **A língua é um sistema de signos** que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares, etc., etc.. Ela é apenas o principal desses sistemas. Pode-se então, conceber uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social. Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem[...] A língua é também





comparável a uma folha de papel: o pensamento é o anverso e o som o verso (Saussure, 1972, p. 16-17; 24, grifo meu).

O pensamento diádico de verso e anverso é a concepção de linguagem hegemônica nas elaborações da educação física. O trabalho mais consistente que conheço tratando da linguagem do movimento, em matéria de lógica da ação, e não dos significados discursivos dos praticantes nas replicantes “análises de conteúdo”, foi feito por Pierre Parlebas com a Praxiologia Motriz (Parlebas, 2001). O autor criou um sistema de interpretação para as interações e ações, chamando-o de “lógica interna”. Partindo da compreensão do sistema Língua de significante-significado, identificou dois sistemas, um de Interação intencional e outro de Ação. Os elementos do sistema Interação são: “Protagonistas” e “Meio”, a partir dos quais todas as “situações ludomotrizas” foram classificadas em oito classes, “família CAI”.

Os protagonistas interagem, sem “comunicação práxica essencial”, dentro das situações psicomotrizas e em comunicação práxica essencial de Cooperação, Oposição ou Cooperação-Oposição, nas situações sociomotrizas. O Meio pode ser “estável”, que não necessita de decodificação, ou “instável”, quando para agir precisa decodificar as informações do meio. Assim, Parlebas (2001) identificou e classificou os sistemas de comunicação/interação de maior ou menor semiologia, ou melhor, “semiomotricidade”. O outro sistema de interpretação criado se refere à Ação dos Protagonistas, formas comportamentais observáveis de maneira universal. A esses predicados denominou-os de “Universais ludomotores”, “modelos operativos que representam as estruturas básicas do funcionamento de todo jogo esportivo” (Parlebas, 2001, p. 463). São eles: “Rede de Comunicação Motriz”; “Rede de Interação de Marca”; “Sistema de Mudança de Papéis”; “Sistema de Mudança de Subpapéis”; “Código Gestêmico”; “Código Praxêmico”; “Sistema de Pontuação”. Esses tipos de “comunicação práxica” são estabelecidos arbitrariamente pela regra do jogo, como acontece no arbitrário da Gramática. Por isso, sua descrição de “lógica interna” é equivalente à gramática do jogo.

Ao tomar a movimentação como um sistema semelhante à Língua, Parlebas (2001, p. 27) manteve-se numa correspondência de relações binárias, própria da Semiologia “A língua dos esportes é como uma gruta de Ali Babá”. Assim, colocando em ordem as estruturas fundamentais da ação motriz, criou sistemas de interpretação para a educação física capazes de oferecer linguagem de execução, de prescrição e de descrição. Essa ferramenta possibilita a saída desse palavrório sem fim de que ficou a educação física ou ainda desse tecnicismo, também infundável, incapaz de compreender os jogos esportivos como linguagem, comunicação.





“Ah! Mas que sujeito chato sou eu que não acha nada engraçado [é porque] [...] no cume calmo do meu olho que vê assenta a sombra sonora dum disco voador” (Raul Seixas, Ouro de tolos, 1973). Por estar familiarizado com as denúncias de Bakhtin (1988) contra o estruturalismo semiológico, fiquei imunizado. Interpretar os fenômenos sociais como uma gramática é tomar a “língua morta [como] “produto acabado, sistema estável, [um] instrumento pronto para ser usado” (Bakhtin, 1988, p. 73-72). Em vez disso, preferimos entender a linguagem para além do Sistema Língua. Se é para tomar o paradigma da Língua, ao contrário do Sistema, tendemos à Fala, ao contrário da Gramática, tendemos à Poética (Gomes-da-Silva, 1999; 2003). Bakhtin (1988, p. 96) aborda a Língua “como processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de Fala”. Foi o suficiente para abandonarmos o pensamento gramatical formalista e sistematizante, ficando resistente contra todo “objetivismo abstrato” e todo “subjetivismo idealista” (Bakhtin, 1988, p. 96; 122).

Reconheço o desconforto. Estou pondo dúvida na crença.

A crença não nos faz agir de imediato, mas nos coloca em condição para comportarmos de certa maneira quando surgir a ocasião. Já a dúvida [...] nos estimula a agir até que o estado de dúvida seja destruído. Isso nos lembra a irritação de um nervo[...] A essência da crença é o estabelecimento de um hábito e diferentes crenças distinguem-se pelos diferentes modos de ação a que dão origem (Peirce, 2008, p. 42; 68).

A saúde da comunidade científica requer a mais absoluta liberdade mental. No entanto, os mundos científico e filosófico estão infestados de pedantes e pedagogos que continuamente se esforçam por impor uma espécie de magistratura sobre os pensamentos e outros símbolos. Assim, torna-se um dos primeiros deveres daquele que percebe essa situação resistir energicamente a tudo que se assemelhe a uma imposição arbitrária em assuntos científicos (Peirce, 1995, p. 39).

Há um gosto amargo quando se coloca em oposição ao hegemonicamente instituído.

Mas que tal brincarmos de identificação? É assim que resolvemos as coisas na formulação da Pedagogia da Corporeidade, tomamos os brinquedos da educação física como laboratório do pensamento. Sim, o conteúdo da educação física são brinquedos e o professor ou treinador seu iniciado, portador e inventor. Profissional de educação física que não se diverte junto tem algo de morto nessa linguagem. Que tal o jogo dos 7 Erros? Você reconhece, sensorialmente, se os signos verbais usados até aqui o afetaram, o tocaram em alguma crença? Há algum “nó” na garganta? Algum aborrecimento? Como era a imagem de sua crença de linguagem do movimento na educação física no início da leitura e como está agora? Observe, avalie, compare... Estou sugerindo fazer ideoscopia.

Sua resposta é a melhor interpretação de sua experiência reflexiva. E a interpretação da experiência é outra experiência. Dirijo-me não só ao “eu-leitor” individual ou coletivo, mas à “crença” de





um modo de pensar, desse traje de “linguagem” que habitamos. Recordemos, na Pedagogia da Corporeidade, interpretar a ação na situação de movimento, corresponde a alterações ou ajustes no hábito. Interessa-nos o esquema de ação no jogo, que provavelmente é o mesmo no cotidiano. Porque “toda função do pensamento é produzir hábitos de ação” (Peirce, 2008, p. 69).

Melhor observar a Lua do que o dedo apontando. O dedo indicando a direção da Lua para alguém é um bom exemplo para compreender a produção de sentido desse signo indicial. O sentido do dedo é estar na direção da Lua, aqui o signo se estende, ganha fluxo, realiza semiose, expansão. O valor do signo, dedo apontando, está no efeito interpretante que produz, dirigindo a atenção de quem olha. A melhor interpretação de um signo é outro signo (Peirce, 1958). O dedo interpreta a Lua para quem olha. Interpretar não é “significante-significado”, mas *efeito* de interpretação. Estamos na compreensão do *Refletir* na Pedagogia da Corporeidade (Gomes-da-Silva, 2016a; 2024), como resultante dos efeitos emocionais, energéticos e lógicos. A experiência reflexiva deve promover interpretações: *imediate*, referente aos sentimentos e percepções; *mediada*, relacionada ao esforço, comparando e avaliando o desempenho; e *referencial*, que mantém relação da informação na mudança de crença, observável no hábito (tendência para agir de certa maneira em certas circunstâncias).

A partir dessa proposição vimos desenvolvendo a arquitetura pedagógica e de pesquisa semiótica da Pedagogia da Corporeidade, sempre incerta e falível. Nada a ver com relatividade do conhecimento humano, estamos baseados no entendimento matemático de que a amostra pode ser completamente diferente da parte não amostrada da coleção. Bem-vindo ao falibilismo peirceano, em que “Todo raciocínio positivo consiste em julgar a proporção de algo em uma coleção inteira pela proporção encontrada em uma amostra. Consequentemente, há três coisas que nunca podemos esperar alcançar por meio do raciocínio, a saber, certeza absoluta, exatidão absoluta e universalidade absoluta” (Peirce, 1958, 1.141).

A construção dessa proposição, denominada Pedagogia da Corporeidade, poderia se chamar “ecocorporeidade”, “semiótica da movimentação ontológica”, “agapismo em educação e saúde”. Por ora, o nome não é o mais importante. Tem sido “Pedagogia da Corporeidade” faz anos, mas, esclareço, o termo “corporeidade” não se aprisiona na sintaxe perceptiva da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999). Nossa significação para o termo corporeidade está mais para a resultante dos efeitos da percepção-ação-respiração habituais de que para o sujeito atribuindo significados à percepção. Nossa Fenomenologia é Semiótica, a realidade fenomenal, das “coisas” mesmas, é submetida à lógica pragmaticista peirceana. Foi





pela Metafísica ou Ontologia (filosofia do ser), como ciência da Realidade “A realidade consiste na regularidade. Regularidade real é lei ativa. Lei ativa é razoabilidade eficiente[...] enquanto Terceiridade” (Peirce, 1995, p. 198), fundada na Lógica (filosofia do pensamento) que Peirce desenvolveu sua Semiótica. Foi seu caráter afeito à Matemática, que terminou esvaziando as concepções fenomenológicas originais.

Os princípios e analogias da Fenomenologia habilitam-nos, de um modo vago, quais devem ser as divisões das relações triádicas[...].

A Fenomenologia trata das Qualidades universais dos Fenômenos em seu caráter fenomenal imediato, neles mesmos enquanto fenômenos. A Ciência Normativa trata das leis da relação dos fenômenos com os fins; isto é, trata dos Fenômenos em sua Secundidade. A Metafísica trata dos Fenômenos em sua Terceiridade [...]

Porque o pragmaticismo não é definível como sendo um ‘fenomenalismo extremado’ [...] A riqueza dos fenômenos reside em sua qualidade sensória [...] não pretende definir os equivalentes fenomenais das palavras e das ideias gerais (Peirce, 1995, p. 48; 293-294).

Toda a construção da Pedagogia da Corporeidade orienta-se nesse pragmaticismo. A formulação não é intuitiva, mas instintiva, de lógica abdutiva, dedutiva e inferencial. A prioridade é iniciar pela indexicalidade da movimentação humana – tipo dedos, braços, pernas, garganta, olhos, pele, respiração, sistemas orgânicos, todos “apontando” ou em situação de movimento, que compreende um estado de deslocamento, incluindo a inércia. É a partir do signo da movimentação que nos guiamos, ela é nosso norte verdadeiro. Adotamos esse termo para dar ação contextual à relação de sucessão dos movimentos, o repouso está incluso, por exemplo, observemos os jogadores adversários no momento do arremesso no Goalball, até a arquibancada silencia (Gomes-da-Silva; Almeida; Antério, 2015).

A compreensão de movimentação na Pedagogia da Corporeidade inclui sempre processos e condições, portanto, o Sentir, num estado de recepção perceptiva, o Reagir, coordenando às ações respondentes as demandas circunstanciais, e o Refletir em níveis lógicos de qualidade, relação e representação. A educação física brasileira geralmente tem flutuado: ora está no fazer (reagir), próprio da aptidão física e desenvolvimento motor, ora no sentir do sujeito aberto à experiência ou no refletir a cultura corporal sem considerar a eficiência da movimentação. Trata-se de um pensamento descontínuo, degenerado na semiose, aborda a movimentação sem ênfase na representação (social, cultural) ou ocupa-se da representação sem ênfase na movimentação.

Os pensamentos na Pedagogia da Corporeidade decorrem da experiência e interpretação lógica da experiência (faneroscopia), até porque “o pensamento é um fio de melodia correndo ao longo da sucessão de nossas sensações” (Peirce, 1993, p. 55). Primeiro as Coisas, depois as Palavras. Primeiro a movimentação em sua duração, repetição, tentativa e erro, depois a interpretação, sentindo e analisando





seus efeitos e analisando seus efeitos, fazendo inferências, então solicitam-se as palavras ou outras representações das sensações.

A finalidade da movimentação na Pedagogia da Corporeidade inicia na Primeiridade do Sentir, dirige-se à Secundidade do Reagir e completa-se na Terceiridade do Refletir. É a jornada educativa atravessando cada nível de consciência, compreendendo ser esse o percurso da semiose genuína. O *telos* ou escatológico dessa proposição está na continuidade infinda da terceiridade: continuar adquirindo hábitos, novas aprendizagens, novos conhecimentos, novas configurações existenciais ou corporeidades. Corporeidades são os modos habituais com que nos relacionamos com a realidade, que pode ser “incerta”, pelo “atiramento” ou “poetante”, em suas infinitas configurações (Gomes-da-Silva, 2001; 2003; 2015a; 2024). Assim, a lógica ou semiótica na formulação da Pedagogia da Corporeidade está na direção da ontologia ou metafísica, como condutora do pensamento à regularidade do real, que é a condição possível para a mediação ou representação. Num processo de aprendizado expansivo, utiliza tanto a lógica da inferência dedutiva e indutiva quanto a lógica da abdução ou descoberta criativa.

Perceber, Agir e Representar são complementares e estão em continuidade na Pedagogia da Corporeidade. É a experiência da movimentação sentida, acionada e refletida que nos despertará da dormência nos atualizará no presente e abrirá futuros possíveis. Porque é da experiência com sua interpretação que o conhecimento de si e do mundo crescem. Nossa preocupação no ensino da educação física, do ponto de vista semiótico, está nos signos icônicos, indiciais e simbólicos, atentando para a continuidade entre eles. A lógica do pensamento desatenta à semiose genuína “É terrível [e] por vezes atuará como uma obstrução de uma artéria, impedindo a nutrição do cérebro” (Peirce, 2008, p. 63).

É um obstáculo epistêmico confundir a “antibiologização do corpo” ou a crítica ao “adestramento de corpos” como o contrário ao ensino da movimentação, do tático-técnico dos esportes, do condicionamento físico (saúde e desempenho), do treinamento das competências, *performances* e habilidades de movimento (Gomes-da-Silva, 2024), por exemplo. A semiose do conhecimento, para ser genuína, necessita completar-se inteiramente, necessita da indexicalidade da experiência bruta, saberes indiciais, tanto quanto necessita dos saberes icônicos, qualitativos, quanto dos simbólicos, representacionais. Há de sentir as cognições, isto é o autocontrole. “Uma experiência é um efeito consciente brutalmente produzido, o qual contribui para um hábito, autocontrolado” (Peirce, 2023a, p. 4).

A movimentação é a própria mente de quem se move. Movimento corporal é a consciência em modelização. Portanto, quando estamos agindo na situação com interação perceptiva, acional e





interpretativa, é nossa consciência que está em movimentação. Nosso trabalho com a movimentação envolve respiração, percepção-consciente, coordenação de ação e interpretação tanto tática quanto sociocultural ambiental. Logo, pretendemos atuar nos corpos “denso”, “sutil” e “causal”, esse é pensamento tradicional do Yoga (Iyengar, 2021). Nos sutras de Patanjali, os *karmendriya* (sistemas de ação) e os *jñanendriya* (sistema de percepção) são órgãos de *cittā* (consciência). E “*cittā* está constituída por mente (*manas*), intelecto (*buddhi*) e ego (*ahamkara*)” (Iyengar, 2021, p.88). Por isso, na Pedagogia da Corporeidade a aprendizagem implica alteração de esquemas de ação, das maneiras habituais de agir, que são as corporeidades. Corporeidades, assim, estão para além da subjetivação do corpo ou da unidade corpo e mente, mas referem-se à fisicalidade das regras de ação, das disposições cognitivas, portanto, afetivas, efetivas e intelectuais (Gomes-da-Silva, 2003; Gomes-da-Silva; Caminha, 2024).

Nossa concepção de corporeidade como hábito está orientada, de semelhante modo, ao “ciclo de função do ser vivo”. Descoberta pelo biólogo Jakob von Uexküll ao observar que o “mundo de percepção e o mundo de ação se ajustam reciprocamente e constituem um todo que obedece a um plano [...] O Sol que proporciona a dança de uma nuvem de mosquitos não é o nosso sol, mas um sol dos mosquitos que só existe graças aos olhos destes” (Uexküll, 1959, p. 28, 19). Nossa corporeidade (percepção-ação-interpretação) determina nosso modo de interação e criação de mundos possíveis. Corporeidades são auto-organizações possíveis, “planos” decorrente de nossa estrutura físico-cognitiva e do acúmulo de experiências, semelhante ao que ocorre aos demais seres (Gomes-da-Silva, 2015a). Esse processo de modelização da tendência dos nossos gestos tem uma dimensão decorrente das experiências individuais, mas é totalmente socioambiental e histórico-econômica. Por conseguinte, construímo-nos a partir do padrão de interação estabelecido, num continuum de autoconstrução e autorregulação, muitas vezes inconsciente.

Como alternativa a intenção-ação ou da gramática do jogo, consideramos sua arquitetura, desde as informações circunstanciais que nosso aparelho perceptivo-motor foi capaz de selecionar até os efeitos de interpretação que causou. Sabemos que somos afetados de acordo com nossa estrutura perceptiva, orgânica, acional, emocional, intelectual... visto que o sol dos mosquitos é proporcional à forma e função dos seus olhos. Por isso, aptidão física é tão importante quanto a capacidade reflexiva crítica, a saúde dos sistemas orgânicos ou a alegria de viver. Estou, como num jogo de xadrez, pondo em xeque o estatuto do *eu* ou o “*rei*” *cognoscente*, mesmo o sujeito perceptivo. Estamos atacando nossa autocompreensão e nosso suposto saber, ou como diz Norton (2023, p. 16), “Uma das coisas que a





sociedade moderna [capitalismo] estragou, junto com os ecossistemas, as espécies e o clima global, foi o pensamento”.

Nossa concepção de linguagem do movimento humano, portanto, compreende o fluxo das semioses das movimentações, especificamente em situação de Jogo. A ocupação incessante no GEPEC é com a signagem da experiência da movimentação em situação de jogo (Gomes-da-Silva; Cavalcanti; Hildebrandt, 2006; Freire; Gomes-da-Silva, 2023). O jogo, como um modo de habitar o real, foi eleito como a escola da vida nessa pedagogia (Gomes-da-Silva, 2019).

MOVIMENTAÇÃO EM SITUAÇÕES DE JOGO: SIGNO INDICIAL GENUÍNO

Agora, por favor, voltemos ao “dedo”, não mais como índice da Lua, mas como existencialidade do signo em si mesmo. Falei “jogo” e não “lúdico”. Esse termo não nos ajuda no pragmaticismo da Pedagogia da Corporeidade, em razão de sua natureza sígnica mesmo. Não dá para se fazer experimento com o lúdico, ele é autogerado, só tem qualidade. Está mais para um sentimento do que para um evento. É um signo sem indexicalidade, sem ocorrência; seu sentido, como o que remete, é da ordem da “iconicidade”, da qualidade.

Os signos são divisíveis conforme três tricotomias, a primeira conforme o signo em si mesmo for uma mera qualidade [ícone], um existente concreto [índice] ou uma lei geral [símbolo]; a segunda, conforme a relação do signo para com seu objeto consistir no fato de o signo ter algum caráter em si mesmo, ou manter alguma relação existencial com esse objeto ou em sua relação com um interpretante; a terceira, conforme seu interpretante representá-lo como um signo de possibilidade ou como um signo de fato ou como um signo de razão (Peirce, 1995, p. 51).

Um Índice ou Sema é um Representamen cujo caráter representativo consiste em ser um segundo individual. Se a Secundidade for uma relação existencial, o índice é *genuíno*. Se a Secundidade for uma referência, o Índice é *degenerado*. Um índice *genuíno* e seu Objeto devem ser individuais existentes (quer sejam coisas ou fatos), e seu Interpretante imediato deve ter o mesmo caráter. Mas, dado que todo individual deve ter caracteres, segue-se que um Índice genuíno pode conter uma Primeiridade, e, portanto, um Ícone, como uma sua parte constituinte. Todo individual é um índice *degenerado* de seus próprios caracteres (Peirce, 1995, p. 66-67).

Espero ter ficado claro. As três classes de signos na primeira tricotomia, a do signo em si mesmo, referem-se à “Primeiridade”. As segundas relações do signo ao que remete “objeto” pertencem à “Secundidade”. E o terceiro tipo de relação diz do signo para com o seu Interpretante, esclareço, não é o intérprete, mas refere-se à mente que interpreta. O lúdico é um derivado da ocorrência jogo. É possível ficar falando e falando do lúdico, sem proporcionar ou viver nenhuma brincadeira. Trabalhamos com a





linguagem da situação de movimento, como ocorrências comunicativas no jogo, compreendendo-a para além do composicional da praxiologia motriz, mas nos ocupando com o arquitetônico do jogo (Gomes-da-Silva, 2019). Interessa-nos a gramática do jogo, mas, de igual forma, sua retórica.

A signicidade do lúdico ou sua força sígnica está em sua qualidade, visto ser um signo icônico. “Um Ícone é um Representamen cuja Qualidade Representativa é a sua Primeiridade como Primeiro[...] Assim, por Contraste, denota seu objeto apenas por força de um contraste” (Peirce, 1995, p. 64). Por isso, foi facilmente estabelecido na educação física brasileira um contraste, outra dicotomia: lúdico é o contrário do ganhar, da competição ou do esporte. Deram uma interpretação ética excessiva do “puramente lúdico” em Huizinga (1993, p. 64). O axioma desse contraste, o lúdico oferece alegria, o esporte opressão, faz parte do “traje” da compreensão de linguagem hegemônica. Observemos com atenção as palavras de Huizinga (1993), “A essência do lúdico está contida na frase ‘há alguma coisa no jogo’[...] O **sentimento** de prazer ou de satisfação aumenta com a presença de espectadores (Huizinga, 1993, p. 53; 57, grifo nosso).

O “traje” lógico da linguagem do contraste é diádico, binário, multiplicando dicotomizações: esporte da escola X esporte da escola; pedagogia escolar X treinamento esportivo; corpo-objeto X corpo-sujeito; sociocultural X biodinâmico; qualitativo X quantitativo; bacharelado X licenciatura. Enfim, natureza X cultura. Nosso corpo é tão natureza quanto a Lua. Os átomos de ferro existentes em Marte são idênticos em qualquer lugar do universo, inclusive, na hemoglobina do nosso sangue. Cultura não é oposto de Natureza, mas aspectos interconectados da realidade. As leis físicas, portanto, Natureza, são tão sígnicas quanto é cultural nossa mente, conectando acaso, hábito e lei (Peirce, 1958, 6.102-163; Peirce, 2023c). O biológico e o sociocultural são signos entrelaçados, mas quando dizemos, por exemplo, vamos cuidar da natureza, estamos nos apartando dela, como se houvesse independência. Respire, perceba, se movimente, organize, interaja... isso é tão natureza quanto cultura.

Estamos colocando em dúvida toda essa imensa massa de cognições já formada, sedimentada e cristalizada, de base binária, acompanhada e reafirmada pela semiologia da linguagem de sentido-significado. Desconfio de que a educação física brasileira está presa nesses últimos 30 anos a um pensamento estático. Não há surpresas nesse pensamento. Muitas das teorizações não ousam sair dessas gaiolas conceituais que criaram, talvez pelo medo imposto de serem carimbados de “não críticos”. No GEPEC (CNPq) permitimo-nos uma expansão livre e independente para outra concepção. Estamos cientes de que nosso modo de interpretar a movimentação humana está numa outra linguagem, às vezes de difícil



compreensão. Mas tem sido o modo como operamos, formulando o percurso educativo na educação física na semiose do sentir, reagir e refletir (Gomes-da-Silva, 2016a; 2024).

Desculpe o transtorno, estamos em obra.

Cada gênero, tipo e estilo de jogo consiste num subgênero de linguagem, possui individualidade, remete a uma relação existencial e produz determinados sentimentos lúdicos, coordenadas de ação e de interpretação (Gomes-da-Silva, 2019; 2024). Trabalhamos com as ocorrências comunicativas durante o jogo para fazermos girar qualidades, indexicalidades e representações. Observamos e intervimos no modo como ocorre a produção de sentido nos sistemas de movimentação. Sistemas são modos regulares de estabelecer relações de sucessão, portanto produzem gêneros de experiências distintas, que historicamente foram sendo consolidadas e ganhando expansão infinda. Exercício e Jogo são os dois gêneros de linguagem da movimentação, entendidos como formas de enunciações estáveis.

Cada linguagem de movimentação possui uma dinâmica específica, habitual, de percepção-ação-interpretação. O “estado de coisas” presente em um sistema de movimentação é distinto dos demais, mesmo reconhecendo as continuidades entre eles, quanto aos processos de informação e de significação. São sistemas semióticos específicos, produzindo *signagens* distintas. O desenho das interações, reações e interpretações (emocionais, energéticas e lógicas) constitui o que Thomas Sebeok chamava de “sistema de modelagem” (*apud* Petrelli; Ponzio, 2011), o que denominamos de Processo de Modelização (modelagem e modulação) (Gomes-da-Silva, 2015a). Alinhado com Peirce, Uexküll e Sebeok, percebemos que a capacidade para a modelagem da movimentação, além de observável, em todas as formas de vida, pode ser estudada como fenômeno semiótico da aprendizagem existencial.

Nesses termos, identificamos na movimentação duas tipologias de modelização das corporeidades (Jogo e Exercício), com seus infinitos submodelos ou gêneros. Gêneros são esferas de uso da movimentação (Gomes-da-Silva, 2019) e cada uma delas requer um tipo de percepção-ação que processa e codifica, à sua maneira, as informações perceptivas, motoras e representativas. O modo de classificação das movimentações gerais é por sua linguagem ou “plano” das regularidades de interação, ação e interpretação. Em alguma medida há uma relação de afetibilidade entre eles, nós mesmos chegamos a denominar um dos gêneros de jogos, por nome de “jogos de exercício” (Gomes-da-Silva, 2018a, p. 53; Betti; Gomes-da-Silva, 2019).





O sistema de modelagem *Jogo* foi o nosso escolhido, porque é uma “ocupação mental aprazível [...] Não possui propósito a não ser a recreação” (Peirce, 2023c, p. 5). Esclareço, não significa que todo jogo seja prazeroso, mas porque sua lógica é do Eros (falta e desejo), favorece o devaneio, outra possibilidade de habitar o real. A realidade no jogo é sempre ontológica, nela a percepção-ação não se encerra no “existente” do aqui e agora, mas abrange o que poderia ser ou seria sob certas condições, envolvendo a possibilidade: cada lance é uma chance. O real é o existente e igualmente o possível. Esse caráter de possibilidade, graças a sua linguagem de imprevisibilidade e aleatoriedade (acaso), é que o faz semelhante à vida. Estamos na doutrina do Acaso de Peirce (2023b, p. 79): “todos os assuntos humanos repousam sobre probabilidades, e a probabilidade refere-se ao futuro

Na movimentação *jogo*, fazem-se experimentação e extrapolação do real, em virtude de seu caráter aleatório, mesmo considerando suas condições, o final da partida está sempre em aberto. No *sistema exercício*, cumpre-se a regulação do real, em decorrência de seu caráter de planejamento, previsibilidade e controle. Optamos pelo jogo como pivô da pedagogia (Gomes-da-Silva, 2003; 2016b; 2019; Freire; Gomes-da-Silva, 2023). Por falta de clareza quanto à linguagem das movimentações, os nomes classificatórios na educação física foram se multiplicando em falsas e confusas distinções: brinquedos, brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, danças, práticas corporais na natureza ou de aventuras, lutas, esportes de combate, práticas circenses, esportes radicais e assim sucessivamente. “Falsas distinções são tão nocivas quanto confundir crenças realmente diferentes, e temos que constantemente ficar alertas contra armadilhas dessa natureza, especialmente quando nos encontramos em terreno metafísico” (Peirce, 2008, p. 68).

O jogo acontecendo tem sido o *pivô* para o desenvolvimento de todos os laboratórios da Pedagogia da Corporeidade (Gomes-da-Silva; Caminha, 2024). De modo pragmaticista, temos trabalhado a linguagem da movimentação do jogo no ensino, na pesquisa, na extensão universitária. Destaco que os procedimentos de ensino, pesquisa e extensão em continuidade semiótica (Gomes-da-Silva; Gomes, 2010). Tomamos esse caráter de segundo das *movimentações* na Primeiridade tricotômica do Jogo, *mantendo esse signo como índice genuíno, remetemos ao primeiro* (Qualidade sentida do jogador) e ao terceiro (Representação generalizada do jogo). Porque, se não há experiência de movimentação seguida de interpretação da experiência, não haverá aprendizagem *sínica*. O discurso do significado da movimentação *não* altera o corpo, ao contrário, define-o. Os produtos de investigação da Pedagogia da Corporeidade podem ser evidenciados, eis algumas mostras dos caminhos de investigação mapeados:





a) no ensino-aprendizagem: dos bebês (Oliveira; Gomes-da-Silva; Andrade, 2017), dos idosos (Costa, 2016), da formação profissional (Betti; Gomes-da-Silva, 2019; Florêncio, 2021), dos escolares (Sousa-Cruz; Gomes-da-Silva; Gomes-da-Silva, 2015);

b) no cuidado em saúde: com os comportamentos antissociais (Soares; Marin; Gomes-da-Silva, 2019b), na clínica com TDAH (Araújo Júnior *et al.*, 2023), com dependentes químicos (Correia *et al.*, 2018), na pediatria com pacientes com câncer (Carvalho, 2020), no CAPS com pacientes esquizofrênicos (Santos, 2021);

c) na educação ambiental (Gomes; Gomes-da-Silva, 2015);

d) no treinamento esportivo (Lacerda-Swendsen *et al.*, 2025);

e) no lazer (Sousa-Cruz; Marin; Gomes-da-Silva, 2024);

f) na educação patrimonial com o Museu do Jogo (Gomes-da-Silva *et al.* 2025c).

CONCLUSÃO DA INTRODUÇÃO DA PEDAGOGIA DA CORPOREIDADE

Rompi tratados, traí os ritos/Quebrei a lança, lancei no espaço/Um grito, um desabafo/ E o que me importa é não estar vencido (Secos e Molhados, Sangue latino, 1973).

O arquetônico na formulação da Pedagogia da Corporeidade, foi iniciado por hipóteses (abdução), dedutivamente testado e de modo inferencial consolidado e ampliado. A Pedagogia da Corporeidade hoje já está como componente curricular na graduação e pós-graduação em educação física na UFPB e no Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB. Mas o que posso concluir é que essa formulação não tem conclusão, continua crescendo em significação, como é próprio de toda semiose.

Para além de “romper tratados”, nosso objetivo foi o de introduzir essa formulação de maneira clara, a partir da concepção de linguagem. A ponto de apresentá-la numa sentença sintética: “A *Movimentação* em situação de *Jogo* reconfigura *Corporeidades*”. Essa Proposição é lógica, estrutura-se em Termos (*movimentação, jogo, corporeidades*). Cada um deles desdobra-se em mais três termos entrelaçados: movimentação (situação de movimento, zona de corporeidade e configuração); jogo (fazer, absorver-se fazendo, fazer de novo); corporeidades (incerta, de atiramento e poetante) (Gomes-da-Silva, 2024). Comportando a semiótica e a metafísica, essa proposição está desenhada em argumentos, diagramas e grafo (Gomes-da-Silva, 2003; 2016a; 2019; Gomes-da-Silva; Caminha, 2024).





Todo arrazoado aqui descrito não é assunto de vital importância. É mais um escrito, quicá de saber, contribuindo para que a educação física, como campo de conhecimento da linguagem, continue seu fluxo semiósico. O conhecimento não pode ser apropriado, sua natureza sýnica é da ordem do infinito, não cessa de expandir. Elaborei e temos desenvolvido junto ao GEPEC a Pedagogia da Corporeidade, com pensamentos judiciosos, mais que pretenciosos. Longe de convencer, interessa-me seduzir. Escrevi para dizer minha palavra: “Escrevi para me dizer. Brincadeira comigo mesmo. Se outros gostarem do jogo das contas de vidro, são bem-vindos” (Alves, 1987, p. 23).

Sabemos que as palavras, signos convencionados do caminho por nós (GEPEC) percorrido, não têm propriedades sýnicas de provocar o *eros*, o amor pela descoberta do que ainda não é conhecido. O simbólico das palavras tem efeito de associações mentais, formação de opiniões e duvido que tocará na corporeidade de quem leu. O importante mesmo, o assunto de vital importância, é o sentir, o deixar-se afetar pela experiência da movimentação e refletir planetariamente a partir dela. É no sentir que nos presentificamos e aterramos nossa mente tagarela e angustiada.

Ciência e filosofia parecem ter sido trocadas em seus berços. Pois não é o saber, mas o amor pelo aprendizado, que caracteriza o homem científico[...] Assim, enquanto o raciocínio e a ciência do raciocínio proclamam veementemente a subordinação do raciocínio ao sentimento, o próprio mandamento supremo do sentimento é que o homem deve generalizar, ou seja, aquilo que a lógica dos relativos demonstra ser a mesma coisa, deve se integrar ao continuum universal, que é o que constitui o verdadeiro raciocínio. Mas isso não reinstaura o raciocínio, pois essa generalização deve ocorrer, não apenas nas cognições do homem, que são apenas a película superficial de seu ser, mas objetivamente nas fontes emocionais mais profundas de sua vida (Peirce, 1958, 1.44; 1.673).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Da esperança**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

ARAÚJO JÚNIOR, Isnaldo Florêncio *et.al.*. Efeitos terapêuticos da oficina de brinquedos e brincadeiras na atenção sustentada de crianças com TDAH em um CAPSIIJ pela pedagogia da corporeidade. **Aracê**, v. 7, p. 1-23, 2025.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo e linguagem**: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.





BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, n. 3, p. 25-45, 1994.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, Talita Grazielle *et al.* O brincar durante o período de hospitalização para tratamento de câncer pediátrico. **Licere**, v. 23, n. 4, p. 299-319, 2020.

CORREIA, Sara Noemia Correia; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Jogos teatrais com drogadicotos: uma investigação-ação na educação física. **Movimento**, v. 24, n.3, p. 917-930, 2018.

COSTA, Sandra Barbosa. **O brincar na velhice**: efeitos semióticos do jogo quadrantes mágicos (JQM) em idosos. 2016. 116f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.

DELACROIX, Michèle *et al.* **Expressão corporal**. Lisboa, Portugal: Compendium, 1980.

FLORÊNCIO, Samara Queiroz. **Configurações docentes**: bem-estar na docência em educação física. 2021. 208f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2021.

FRANÇA, Ana Raquel de Oliveira. **Programa jogos sensoriais para a educação infantil**: percepção e desenvolvimento bioecológico. 2016. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2016.

FRANCO, Juliana Rocha; BORGES, Priscila Monteiro. O real na filosofia de Charles S. Peirce. **Revista digital de tecnologias cognitivas**, n. 12, p. 66-91, 2015.

FREIRE, João Batista; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **A graça do jogo**. São Paulo: Autores Associados, 2023.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Por uma corporeidade risonha. **Bazar**, v.2, n. 1, p. 55-60, 1999.

GOMES, Breno Serrano *et al.* 'O Velejar era um Sonho e se Realizou!': educação ambiental no ensino da educação física. **Revista brasileira de educação física escolar**, v. 2, p. 45-60, 2015.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Por uma ontologia do movimento comunicativo. *In*: GUEDES, Onacir Carneiro (Org.). **Atividade física e esportes**: contextos e perspectivas evolutivas. João Pessoa, PB: EDUNIPÊ, 2001.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **O jogo da cultura e a cultura do jogo**: por uma semiótica da corporeidade. 2003. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2003.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; CAVALCANTI, Kátia; HIDEBRANDT, Reiner. A poética dos gestos dos jogadores. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 27, n. 2, p. 105-120, 2006.





GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; GOMES, Eunice Simões. **Malhação**: corpo juvenil e imaginário pós-moderno. João Pessoa, PB: EDUFPB, 2010.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Semiótica dos jogos infantis**. João Pessoa, PB: EDUFPB, 2015a.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O jogo da bola de gude e sua referencialidade cultural. *In*: MARIN, Elizara Carolina; STEIN, Fernanda (Orgs.). **Jogos autóctones e tradicionais de povos da América Latina**. Curitiba, PR: CRV: 2015b.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; ALMEIDA, Julia Elisa; ANTÉRIO, Djavan. A comunicação corporal no goalball. **Movimento**, v. 21, n. 1, p. 25-39, 2015.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Educação Física pela pedagogia da corporeidade**: um convite ao brincar. Curitiba, PR: CRV, 2016a.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Mundos sem fim do brincar: de Winnicott pra depois. *In*: BANDEIRA, Graça. (Org.). **Viver criativo**. Curitiba, PR: CRV. 2016b, p.158-186.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Ser jugador y la cultura lúdica em Brasil: géneros de los juegos tradicionales. *In*: VELAZQUEZ, Maria Isabel Herrera; BEDOYA, Daniel Hincapié (Orgs.). **Juegos y deportes autoctonos, tradicionaels y populares**. Medelin, Colombia: Univerisdad de Antioquia, 2018a.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando *et al.* Mapa dos jogos tradicionais infantis no município de Conde-PB. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 26, n. 2, p. 64-72, 2018b.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Gêneros de jogos**: enunciações do brincar. 2019. 130f. Tese de professor titular da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Vitral da educação física escolar: comparativo dos métodos de ensino. *In*: MOTA, Ytalo Soares. **Ensinar a ensinar em educação física & esportes**: reflexões sobre o ensino superior. João Pessoa, PB: CCTA, 2024.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; CAMINHA, Iraquitan Oliveira. **Movimento humano**: incursões na educação e na cultura. 2. ed. Curitiba, PR: Appris, 2024.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando *et al.* O jogo pela pedagogia da corporeidade: evidências na saúde, na cultura e no esporte. *In*: CATTUZZO, Maria Teresa; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira (Orgs.). **Fazer e pensar ciência em educação física – livro 2**. Recife, PE: EDUPE, 2025a.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando *et al.* Evidências do Ensino-aprendizagem pela pedagogia da corporeidade. *In*: CATTUZZO, Maria Teresa; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira (Orgs.). **Fazer e pensar ciência em educação física – livro 2**. Recife, PE: EDUPE, 2025b.





GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando *et al.* Museu do jogo da UFPB: acervo e metodologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 25; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11. **Anais...** São Paulo: USP/USJT; CBCE, 2025c.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** São Paulo: Perspectiva, 1993.

IYENGAR, Bellur Krishnamachar Sundararaja. **Luz sobre os Yoga Sutras de Patanñjali.** São Paulo: Mantra, 2021.

LACERDA-SWENDSEN, SWENDSEN, E.; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Audácia de jogar futebol feminino na cidade dos homens: aulas-treino pela pedagogia da corporeidade. **Revista edições câmara - esporte e conhecimento**, v. 2, p. 75-99, 2025.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista.** 3. ed. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura ecoómica, 2011.

LE BOUCH, Jean. **Rumo a uma ciência do movimento humano.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1987.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARINHO, Inezil Pena. **Sistemas e métodos de educação física.** 5. ed. São Paulo, SP: CIA Brasil, 1979.

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

NORTON, Timoty. **O pensamento ecológico.** São Paulo: Quina, 2023.

OLIVEIRA, Daniele Menezes; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; ANDRADE, Fernando Bezerra. No princípio é o ludens: integração do self do bebê através do brincar em creche. **Movimento**, v. 23, n. 2, p. 617- 632, 2017.

PARLEBAS, Pierre. **Juegos, deporte y sociedad: Léxico de praxiologia motriz.** Barcelona, España: Paidotribo, 2001.

PEIRCE, Charles Sanders. **The collected papers of Charles Sanders Peirce.** In: HARTSHORNE, Charles; WEISS, Paul (Orgs.). Cambridge, MA: Havard University Press, 1958.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia.** São Paulo, SP: Cultix, 1993.

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

PEIRCE, Charles Sanders. **Ilustrações da Lógica da ciência.** Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2008.

PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos da Série Cognitiva.** Campinas: EDUFU, 2023a.





PEIRCE, Charles Sanders. **Acaso, probabilidade e indução**: escritos selecionados. São Paulo: Associação Filosófica Scientiae Studia, 2023b.

PEIRCE, Charles Sanders. Um argumento negligenciado em favor da realidade de Deus. **Cognitio**, EDUC, v. 24, n. 1, p. 1-25, 2023c.

PETRILLI, Susan; PONZIO, Augusto. **Thomas Sebeok e os signos da vida**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011.

PIGNATARI, Decio. **Signagem da televisão**. SP: Brasiliense, 1984.

SANTOS, Joana da Silva. **Sentir, reagir e refletir**: os jogos como abordagem de cuidado em saúde mental. 2021. 54f. Trabalho de Conclusão de Residência (TCR). Especialização Residência Multiprofissional em Saúde Mental, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2021.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. 4. ed. SP: Cultrix, 1972.

SERGIO, Manuel. **Motricidade humana**. Lisboa, Portugal: Epistemologia e sociedade, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Leys Santos; MARIN, Elizara Carolina; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Oficina de brinquedos e brincadeiras na promoção de comportamentos sociais. **Educación física y ciencia**, v. 21, n. 3, p. x-xx, 2019b.

SOUSA-CRUZ, Rodrigo Wanderley de; MARIN, Elizara Carolina; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O jogo da praça e a configuração de uma cidade brincante. **Esporte e conhecimento** – Câmara dos Deputados, ano 1, n. 1, Brasília, DF, 2024.

SOUSA-CRUZ, Rodrigo Wanderley; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; GOMES-DA-SILVA, Eliane. Jogos livres na educação infantil: uma abordagem semiótica. **Kinesis**, v. 25, n. 2, p. 78-98, 2015.

UEXKULL, Jakob von. **Dos animais e dos homens**. Lisboa, Portugal: livros do Brasil, 1959.

WALLON, Henry. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus lógico-philosophicus**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2001.





Pierre Normando Gomes-da-Silva

<http://lattes.cnpq.br/2826378188128750>

<https://orcid.org/0000-0003-1762-1738>

Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa, PB – Brasil)

pierrenormandogomesdasilva@gmail.com

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto; revisão do texto final.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho não contou com financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. Por falar em linguagem... semiótica da pedagogia da corporeidade. *Corpoconsciência*, v. 30, e21127, p. 1-26, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21127>.

Recebido em: 28/02/2026

Aprovado em: 30/03/2026

Publicado em: 06/04/2026

