

Pedagogia da corporeidade: o decifrar e o subjetivar na educação

*Pierre Normando Gomes-da-Silva**

Resumo

Este artigo apresenta o conceito de Corporeidade desenvolvido pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação – UFPB, em seu Diagrama Ontológico da Pedagogia da Corporeidade. Trata-se de um ensaio teórico-metodológico sobre a situação de movimento como a instância educativa nuclear para o conhecimento do mundo e do autoconhecimento. Essa instância, denominada de *Zona de Corporeidade*, compreende um sistema comunicativo complexo em que ocorre a semiotização espacial (decifração sígnica) e o agenciamento de subjetivação. Por fim, propõe metodologias de intervenção que torna as experiências perceptivo-motoras refletidas como o epicentro da aprendizagem.

Palavras-chave: corporeidade; ensino; percepção; subjetivação; ambiente.

* Dr. líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Corporeidade, Cultura e Educação – LEPEC/GEPEC-Cnpq. Professor lotado no Departamento de Educação Física, Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Paraíba. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação/UFPB e no Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física Universidade de Pernambuco/UFPB. E-mail: pierrenormandogomesdasilva@gmail.com

Pedagogy of embodiment: decipher and subjectively in education

Pedagogía de la corporalidad: descifrar y subjetivamente en la educación

Abstract

This article introduces the concept of embodiment developed by the Laboratory of Studies and Research in Embodiment, Culture and Education - UFPB in his Ontological Diagram about the Pedagogy of Embodiment. This is a theoretical - methodological essay on the state of motion as a nuclear educational instance for the world's knowledge and self-knowledge. That instance, called the Embodiment Zone, comprises a complex communication system in which the spatial semiotization (semiotic decoding) and the arrangement of subjectivity occurs. Finally, we propose methods of intervention that makes perceptual- motor experiences reflected as the epicenter of learning.

Keywords: embodiment; education; perception; subjectivity; environment.

Resumen

En este artículo se introduce el concepto de la corporalidad desarrollado por el Laboratorio de Estudios e Investigación en la Corporalidad, Cultura y Educación - UFPB en su Diagrama Ontológico de Pedagogía de la corporalidad. Este es un ensayo de la teoría y metodología en el estado de movimiento cómo ejemplo educativo nuclear para el conocimiento del mundo y el autoconocimiento. Eso ejemplo, llamada la Zona de Corporalidad, comprende un complejo sistema de comunicación en el que se produce la semiotización espacial (decodificación semiótica) y la disposición de la subjetividad. Por último, se propone métodos de intervención que hace que las experiencias perceptivo-motrices reflejados como el epicentro de aprendizaje.

Palabras clave: corporalidad; la educación; percepción; la subjetividad; medio ambiente.

Introdução

No Laboratório de Estudos e Pesquisas em *Corporeidade*, Cultura e Educação – LEPEC/UEPB, em sua linha de pesquisa: *Pedagogia da Corporeidade*, as situações de movimento, especialmente o jogo, constituem-se no epicentro da aprendizagem. Desde o brincar funcional do bebê até o jogo de cartas dos idosos, passando pela sistematização dos esportes, ginásticas, lutas, exercícios educativos, atividades circenses, vivências terapêuticas, são investigadas como sistemas dinâmicos, em cujo fluxo de informações ocorre uma produção de subjetividade, formando o ser em sua sensibilidade e concepção de mundo.

Destacamos de antemão, não estamos nos referindo exclusivamente aos diferentes sistemas de movimentos em si, nem nos dedicamos a significação histórico-cultural destes movimentos para o sujeito. Nossa abordagem é a *Análítica Existencial da Situação de Movimento*, que compreende a movimentação incluindo habilidades e coordenações em suas múltiplas significações. O foco da investigação nas pesquisas do LEPEC não está sobre as intensões dos sujeitos que se movem nem sobre a cultura corporal de movimento, mas envolvendo ambos, pensamos a situação de movimento, criada pela própria movimentação dos praticantes em dada circunstância.

Isto porque as investigações do LEPEC partem da semiótica da corporeidade. A obra fundadora desse laboratório é “O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade” (Gomes-da-Silva, 2003), na qual corporeidade refere-se ao modo do homem existir no mundo: comunicando-se com ele. Diz, portanto, do enraizamento existencial da movimentação com o entorno, como a maneira humana de habitar o tempo e o espaço circunstancial. Compreende a tendência dos gestos do ser no mundo, a maneira habitual de nos movermos no entorno. Trata-se da configuração que vai sendo gerada nas diferentes situações de movimento vividas no tempo, uma aprendizagem em ordenar a circunstância para habitar nela.

Portanto, as situações de movimento, sejam elas lúdicas (jogos esportivos e tradicionais), estéticas (artes cênicas

e circenses), pragmáticas (trabalho) ou religiosas (práticas meditativas), são compreendidas como um ambiente comunicativo em que ocorre percepção, interpretação e respostas coerentes com as possibilidades circunstanciais, sejam elas naturais e/ou culturais. Nesta perspectiva, não há determinismo linear sobre um aspecto da experiência, seja nas habilidades motoras, cognitivas ou socioafetivas dos participantes. O foco está na situação, no ambiente gerado pela movimentação com entorno, ou seja, os que se movem estão dispostos ao mundo, ao tempo, que o mundo está disposto, receptivo e convidativo ao mover-se. Assim, para além da dicotomia entre corpo-mente, sujeito-objeto, interno-externo, natural-social, individual-coletivo, analisamos as situações, porque nosso conceito paradigmático consiste na semiótica da corporeidade (Gomes-da-Silva, 2003/2011).

Corporeidade é a matriz do pensamento, a partir da qual compreendemos o ensino- aprendizagem partindo das situações de movimento. Trata-se de um conceito operacional que nos auxilia tanto na analítica da movimentação quanto na orientação pedagógica. De modo que nossa abordagem da Corporeidade é prioritariamente pragmática peirceana, daí porque nossa linha de pesquisa chama-se Pedagogia da Corporeidade, porque tratamos de investigar a unidade tensional corpo-mente-circunstância. Tomamos a experiência vivida como pivô para o conhecimento do mundo e para o autoconhecimento, demarcando como a tarefa educativa primordial. Nosso propósito aqui é apresentarmos alguns conceitos operacionais, a partir dos quais formulamos nossos princípios norteadores para a prática de docência e de pesquisa, que no LEPEC estão imbricadas pelas pesquisas participantes, por meio das quais contribuimos socialmente.

Trabalho docente e agir investigativo nos são possíveis concatena-los neste laboratório porque o conceito de Corporeidade, por nós desenvolvidos, oferece-nos uma dupla compreensão sobre a situação de movimento: campo de comunicação humana, vivida na circunstância em meio ao fluxo biossemiótico de informações e, ao mesmo tempo, é produção de subjetividade, formação humana existencial. Por isso analisamos as situações de movimento tanto em suas relações comunicativas, lógica interna estabelecida pelos participantes na estrutura-

ção da atividade, quanto em relação à “atmosfera” que se desenvolve durante a vivência em suas multiplicidades: naturais, sociohistóricas, emocionais e arquetípicas.

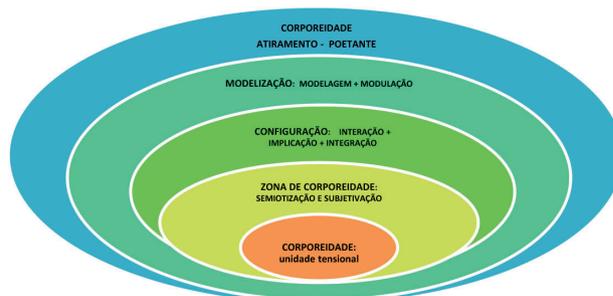
Sendo assim, apreciaremos a seguir o horizonte conceitual da Corporeidade, a partir do nosso fundamento epistêmico, a semiótica peirceana e nosso campo de intervenção, a educação. Em outras palavras, apresentaremos nosso conceito de corporeidade implicado nas pesquisas e intervenções educacionais. A corporeidade como instância básica para pensar e agir educacional (Assmann, 1993), é nosso princípio: educa-se por intermédio de situações de movimento. Este é o princípio da Escola Móvel, que já vem sendo desenvolvido desde meados da década de 1990 em vários estados na Alemanha. Na qual a escola é compreendida como espaço de experiência e de vida, logo a experiência do movimentar-se ocupa a categoria central na aprendizagem, já que é “por meio do movimento que se adquire conhecimentos (autoconhecimento e pericia) e domínio do mundo”, explica Hildebrand-Stramann (2009, p. 58).

Adotamos o mesmo princípio educativo: assumimos o apelo que processos cognoscentes são também sensoriais e experienciais. E que as situações de movimento não se concluem em percepções e ações motoras, mas também em processos mentais superiores, lógicos abstratos e refletivos. Visto que os educandos aprendem por meio do experienciar geral, ou seja, eles “não tem apenas necessidade de conhecimentos escolares, mas também de experiências sobre suas próprias capacidades de ação” Hildebrand-Stramann (2009, p. 66).

1 Corporeidade, unidade tensional de engendramento do ser

No entendimento de Deleuze e Guatarri (1992, p.7) filosofia é a “arte de pensar, de inventar, de fabricar conceitos”. Resolvemos apreciar nossos conceitos, ainda em construção, falíveis destacaria, mesmo já sendo resultante de quase 15 anos de trabalhos publicados (Gomes-da-Silva, 2001 – Gomes-da-Silva, 2013), resultado de um “contrito falibilismo, combinado com decidida fé na realidade do conhecimento e de um intenso desejo de investigação”, como disse Peirce (1984, p. 47). É nes-

sa falibilidade conceitual que tomamos a corporeidade para compreendemos o ser humano e universo em interação. Nesse sentido foi que resolvemos apresentar o Diagrama Ontológico da Pedagogia da Corporeidade, mesmo que não tenha sido possível explorar aqui todos os seus conceitos.



Quadro1 - Diagrama Ontológico da Pedagogia da Corporeidade – 1ª Fase

É bem verdade que o termo corporeidade ainda é resquício de uma episteme dicotômica, pois quando dizemos corporeidade, caráter ôntico do corpo, estamos nos referindo a qualidade corpórea, encarnação ou corpo perceptivo. Esse termo deixa de fora a dimensão da subjetividade, por isso, quando necessitamos do termo espiritualidade, caráter ôntico do espírito, para nos referir as intuições, crenças, ações meditativas e exercícios devocionais. Ficando assim perceptível a dicotomia ainda presente no termo da corporeidade, quando não conseguimos incluir-lhes como de sua abrangência às atividades perceptivas e arquetípicas, culturais e místicas, conscientes e inconscientes.

Mesmo reconhecendo essa limitação epistêmica no termo, insistimos em denominar corporeidade, pela comunidade científica em torno dele, mas tornando-o mais abrangente, adotando uma perspectiva holística ou ecológica. Sendo assim, nas pesquisas do LEPEC, corporeidade e espiritualidade são sinônimos, visto que corpo e espírito dizem do mesmo ser em busca de sobreviver, reproduzir e evoluir, tal como de realizar-se e tornar-se imortal. assim, a noção de corporeidade ainda permite compreender a existência do ser humano como dual, uma dimensão física e outra imaterial, uma corporal outra espiritual. Acompanho o entendimento bíblico do relato da criação por Nilton Bonder (1998):

O que D'us insufla nesse instante é a vida presente tanto na dimensão do cumprimento do corpo e suas necessidades vitais e de reprodução quanto em sua dimensão evolucionária. O que D'us sopra não é a "alma", mas a condição orgânica sobre a matéria. Para a Bíblia, não existe dualidade na essência do ser humano, mas sim a possibilidade, a escolha da obediência e da desobediência (Bonder, 1998, p.14-15).

As necessidades vitais e os desejos constituem o mesmo ser em interação com o mundo. *Corporeidade* é engendramento corpo, espírito e circunstância, inseparáveis, por isso mesmo, o outro nome que damos a *Corporeidade* é Espiritualidade. Por entendemos que não são ordens distintas: a alma é engendrada pelo corpo, está ligada ao corpo e não pode existir sem ele, é sua condição desajante: elemento das entranhas, componente consciente da necessidade de evolução. Por isso mesmo, capaz de romper com os padrões que aprisionam e trair a moral das mortificações, daí Bonder denominar de "alma imoral" a autenticidade. *Corporeidade* não é harmonia corpo-alma, mas tensão, forças opostas que, paradoxalmente, se complementam na busca pela imortalidade.

A imortalidade do animal se dá na reprodução e a moral cumpre o papel de proteger esta imortalidade na esfera da consciência; já a imortalidade pela transgressão se dá na evolução, e a alma imoral cumpre o papel de proteger esta imortalidade na esfera da consciência[...] A alma é uma demanda desse corpo, inerente a ele mesmo, que vem desde o futuro. O potencial desse corpo no futuro ameaça o *status quo* do corpo e o seduz pela promessa de uma imortalidade a ser conseguida na melhor moldagem e adaptação desse corpo. O que nossa consciência apreende são esses dois desejos profundos do ser humano – entregar-se ao prazer de ser e ao de estar sendo (Bonder, 1998, p. 16, 21).

De modo que não nos é suficiente dizer "Não tenho um corpo. Sou um corpo". Sim, sou corpo e também não sou. Sou essa tensão da vida. Essa busca pela imortalidade. O terceiro mediador (Peirce) ou o sétimo que tangencia (Boheme) entre a reprodução corporal e a transgressão espiritual. *Corporeidade* é unidade tensional. Diz o teopoeta Rubem Alves (2013, p.10): "Espiritual é um espaço

dentro do corpo onde coisas que não existem, existem". Conceituamos *Corporeidade* nessa tensão da experiência profunda da existência humana, entre vida e morte, conhecimento e ignorância, luz e sombra, consciência e inconsciente. Estamos sob a influência da arquitetura filosófica de Charles Sanders Peirce (1995), pai da semiótica americana, que interpreta o signo dentro do espectro da lógica da incerteza e com a participação da doutrina do *continuum*, como esclarecemos em outra ocasião (Betti, Gomes-da-Silva; Gomes-da-Silva, 2013).

Campo semiótico significa dizer comportamento comunicativo das diversas comunidades existentes, sendo elas humanas ou inumanas, pertencentes, portanto, a ordem biossemiótica. Para Peirce (1995), o universo é perfundido com signos, não apenas da comunicação intencional, da significação humana, mas também a atividade dos signos (semiose) biológicos e físico-químicos. Os sistemas sígnicos não são exclusivos à humanidade. Vejamos o que diz o mestre anticartesiano:

A ação de um signo geralmente tem lugar entre dois partidos, o emissor e o intérprete. Não é necessário que sejam pessoas; pois um camaleão e muitos tipos de insetos e mesmo plantas vivem pela emissão de signos e, mais ainda, signos mentirosos. Quem é o emissor dos signos do clima? Entretanto, todo signo certamente transmite algo da natureza geral do pensamento, se não de uma mente, pelo menos de algum repositório de ideias, ou formas significantes e, senão uma pessoa, pelo menos para algo capaz de "pegar", [...] isto é, de receber uma dose de energia não meramente física, nem mesmo meramente psíquica, mas algo significativo (Peirce apud Deely, 1990, p.105).

Nessa perspectiva peirceana é que compreendemos *Corporeidade* como essa ambiência comunicativa para além da comunicação cultural, com seus signos sociais e intencionais, mas abrangendo todo o comportamento comunicativo gestado na interação dos seres. Destacamos também que a compreensão que adotamos de interação é a Teoria Ecológica da Percepção de James Gibson (1986), para o qual agente-ambiente constituem uma unidade de análise primária. Para quem não há separação entre as qualidades subjetivas do observador e as

propriedades objetivas do ambiente, mas a ecologia das propriedades do ambiente com referência ao agente.

Desse modo, deixamos antever que nosso conceito fundador - *Corporeidade*, está gestado inicialmente pela lógica complexa de Peirce (1995) e pela percepção ecológica de Gibson (1986). Não é uma compreensão excludente, visto que incorporamos e nos nutrimos da noção da fenomenologia da experiência vivida de Merleau-Ponty (1994), para o qual o corpo-vivido é organismo cognoscente inseparável do seu meio. Que a estrutura experiencial vivida é a cognição em interação com o ambiente e que o Eu não é mais o epicentro do conhecimento, da cognição, da experiência e da ação.

Também incorporamos a fenomenologia existencial de Heidegger (2000) ao não separar a experiência vivida do meio histórico-social em que ela acontece. Um meio que na maioria das vezes, prevalece o consensual das crenças, das práticas culturais e do horizonte histórico do inautêntico. Portanto, é-nos preciosa a proposição da Analítica Existencial quando além das cognições da experiência vivida individual, questiona os consensos decadentes da circunstância sócio histórica. Envolvendo aí toda uma discussão que inclui a experiência perceptiva colocando-a no horizonte contextual, junto a “determinação mundana do mundo circundante” (Heidegger, 2000, p.114). Agregamos nessa esteira a contribuição filosófico-psicanalítica de Deleuze e Guatarri (1997), ao tratarem das máquinas desejantes e dos corpos sem órgãos (CsO) gestados no capitalismo e na esquizofrenia.

Contudo, ao agregarmos as demais noções conceituais passamos a compreender melhor as limitações da fenomenologia, inclusive da própria percepção, como destaca Varela (2001):

No ponto de vista de Merleau-Ponty, tanto a ciência como a fenomenologia explicavam nossa existência concreta e corporalizada de um modo que era sempre posterior ao acontecimento. Tentava atingir a proximidade permanente da nossa experiência não reflexiva e dar-lhe voz numa reflexão consciente. Mas, precisamente por ser uma atividade teórica posterior ao acontecimento, era incapaz de recuperar a riqueza da

experiência; apenas podia ser um discurso sobre aquela experiência (Varela, 2001, p.44).

Na semiótica peirceana, diríamos que todo o espectro da cognição humana na relação com o mundo é abordado. Pois a experiência sensitiva já é cognição primeira (qualidade), depois há o modo de agir em relação ao sentido, a singularidade como cognição segunda e o discurso sobre a experiência vivida é cognição terceira. O emocional, o energético e o lógico: todos os três dizem respeito aos efeitos do signo, isto é, aquilo que o signo efetivamente produziu ao encontrar uma mente interpretadora, seja humana, animal ou artificial. Daí porque essa abordagem nos favorece compreender o mundo como gestado de comunicação sígnica, para além do antropocentrismo ou do plano da significação sociocultural.

Para Peirce (1995), em sua lógica ternária, o signo possui seus mecanismos de engendramento, misturas e multiplicação, que é a semiose. De modo que a comunicação do mundo e consigo mesmo na experiência está sempre desdobrada em três referências: o signo é para algum pensamento que o interpreta, algum objeto que é equivalente em algum aspecto ou qualidade. Nesse pensamento-signo, não há cognição originária, todo pensamento é determinado por um pensamento precedente. Daí considerar o signo (representamen, objeto, interpretante) ou sua atividade (semiose) como essa entidade volátil e dinâmica, que se apresenta à mente em tricotomias contínuas, não é apenas objeto de significação, conotação ou interpretação, mas é principalmente mediação, crescimento e autogeração. A autogeração sígnica não é privilégio humano, mas também de qualquer animal, vegetal ou mesmo das inteligências artificiais. O diálogo entre homem e mundo está dado nas duas direções: homem interpreta ao tempo que é interpretado. Por isso que o “interpretante”, criado pelo signo, é uma mente interpretadora que se acha determinada pelo objeto sígnico e não uma ação individual de interpretação, mas um efeito que o signo gera sobre uma mente (existente ou potencial) de modo a determinar algo nessa mente.

Nessa direção do universo comunicativo está a mais antiga compreensão de *Corporeidade*, que tenho conhecimento. Data de 1612, pelo místico Jacob Boehme (1998).

Dele nos aproximamos ao definir *Corporeidade* como uma das sete forças da natureza, que também são chamadas de fontes, espíritos ou qualidades. *Corporeidade* é especialmente aquela força que engendra a interação das seis primeiras (adstringência, amargor, angústia, calor, amor, som), permitindo que essas não-substâncias tangenciem corpos e venham à existência manifesta. É através da ação conjunta dessas forças que todos os mundos manifestos são criados e subsistem. Há três mundos: o divino arquetípico, os espirituais (angélico e o infernal) e o mundo material. “O que varia de mundo para mundo é a intensidade dessas forças, é a violência de seu combate e a *Corporeidade* delas produzida” (Boehme, 1998, p.17).

Essa compreensão de Boehme nos sugere *Corporeidade* como força de unidade tensional, ou seja, realiza a tangibilidade das demais forças ou espíritos. Tangibilidade recursiva, no vai e vem: do ser humano na circunstância mundana, da natureza na cultura, do humano no inumano, da ação na inação, do sensível no inteligível, do energético no material. Pela semiótica peirceana diríamos que a *Corporeidade* é o terceiro (interpretante), mediador entre o primeiro (representamen) e o segundo (objeto). E, por Boehme, diríamos que a *Corporeidade* é o sétimo, tangenciando as seis forças, diz ele:

A sétima forma ou sétimo espírito na força divina é a natureza ou a expansão para fora dos outros seis (espíritos). Pois a qualidade adstringente aglutina o salitre, ou a operação de todos os seis espíritos. Pois a qualidade adstringente aglutina o salitre, ou a operação de todos os seis espíritos, como um ímã atrai o salitre do ferro; e quando isso [salitre] está aglutinado, então há uma tangibilidade, na qual os seis espíritos de Deus qualificam-se de maneira inapreensível ou intangível (Boehme, 1998, p. 246-247).

Portanto, seja por Boehme ou por Peirce, *Corporeidade* não está no corpo de um indivíduo, seja ele humano ou não, portanto, não está no movimento isolado ou no espaço ocupado por pessoas ou objetos. Pensamos na situação de movimento, no ambiente que envolve todos os componentes, que tangencia todas as qualidades, que engendra a “atmosfera” vivida. Sendo assim, *Corpo-*

reidade não é um estado em definitivo, terminado, mas processo dado nas circunstâncias. *Corporeidade* não é produto concluído da situação existencial, mas vai se tornando no contexto das interações vividas. Visto que é na relação com o entorno que afetamos o meio ao tempo que somos afetados por ele. Portanto, *Corporeidade* é operação comunicativa emergida no apelo do mundo ao ser e do ser ao mundo. É nessa ambiência comunicativa que se configura a *Corporeidade*.

Destacamos que comunicação aqui não se restringe a transmissão de mensagem codificada, nem expressão de sentimentos, mas consiste na ação dos signos, na produção da semiose, no compartilhamento de sentido entre indivíduos ou espécies, entre os que emitem doses de energia e os que captam como significativas. Diz Machado e Riomanini (2010, p.91-92): “Tudo se conecta com todo o resto num nível fundamental da realidade. Trata-se, pois, do diagrama ontológico que entende por comunicação a mutualidade das relações em processos interativos, e não o determinismo linear”.

Sendo assim, *Corporeidade* é condição de possibilidade vivida de interpretação do ser na apreensão do mundo e do mundo possibilitando a existência do ser; portanto, é processo de *Configuração*. Forma de engendramento do ser com o mundo, modo de apreensão particular, erigido como produção de sentido. Chegamos numa definição síntese: *Corporeidade* é processo existencial de configurar-se com a circunstância .

Essa configuração é uma forma, um modo de interação construído com o entorno, uma organização, um modo de orientação e ação. Contudo, não se deve compreender essa forma como uma obra de arte já formada, uma “forma-formada” em definitivo, de uma vez por todas. Entendemos que esta configuração constitui-se como o êxito de uma atividade plasmadora, aquela possível de constituir-se. Pois como o ser humano mantém-se ligado à circunstância, a configuração está em processo, daí a denominarmos de “forma-formante”; para utilizar uma expressão de Luigi Pareyson (apud Abdo, 2005, p. 360). Para tornar visível a construção desse conceito de corporeidade resolvemos ilustra-lo no quadro a seguir.



Quadro 2 - Diagrama conceitual da corporeidade

O processo de configuração é individual, mas não isolado, antes é acontecimento aglutinador, próprio de dadas situações e épocas. Na maioria das vezes os modos de produção de sentido, de comunicação com o mundo, são definidos pelos rumos da história, pelas microestruturas do poder. É uma forma de interação própria da tarefa de tangibilidade que acontece numa área de comunicação entre os humanos num dado contexto natural e histórico-cultural. Chega-se a essa forma de interação a partir da que estava disponível e difundida socialmente, mas ela não é definitiva, será sempre “forma-formante”, possibilidade até o final da vida. Essa configuração é produzida nessa área de comunicação dada pela interação do ser na circunstância, que denominamos de *Zona de Corporeidade*.

2 Zona de Corporeidade, semiotização e subjetivação

Pelo conceito de *Zona de Corporeidade* não cabe investigar o movimento do indivíduo, como se estivesse separado do resto da existência da atividade. Nossa abordagem é ecológica, interessa-nos a situação de movimento, a ambiência social e libidinal impressa e produzida na circunstância, o diálogo das formas de vida presente na movimentação. Assim, não adentramos em estudos socioculturais do corpo, analisando as marcas culturais impressas no corpo, mas é a zona comunicativa que nos interessa, porque é ela que engendradora a subjetividade, a corporeidade das pessoas. Nossa preocupação educacional, focamos na *Zona de Corporeidade* que envolve os corpos humanos e inumanos, uns em relação aos outros, no movimento de repetição e/ou inovação.

A situação de movimento, portanto, é analisada como *Zona de Corporeidade*, porque ela é a ambiência comunicativa e constitutiva do ser. Nosso paradigma é semiótico e não da Teoria da Informação, por isso optamos por “zona” ao invés de “rede de comunicação” dada entre emissores e receptores, ligados por meio de canais e códigos. Nem utilizamos o termo “teia”, que amplifica a compreensão da interconexão dos sinais. Definimos *Zona* porque queremos captar, para além das mensagens circulando nos canais entre emissor e receptor, a “atmosfera” vivida, no sentido biossemiótico de comportamento comunicativo.

Mesmo sabendo que comunicação sugere compreensão, ampliamos para “comportamento comunicativo”, por sugestão de Petrilli e Ponzio (2011), ou ambiência comunicativa para nos referirmos as significações ou informações que se realizam sem tal compreensão ou intensão de transmitir uma mensagem. Por exemplo, há uma *Zona de Corporeidade* produzida no campo de futebol, antes mesmo da partida começar, desde as significações produzidas pela bola, gramado, listras brancas, travessão, uniforme, chuteiras, umidade do terreno, clima...

Há algo no ar que flutua num *continuum* de indeterminação. Um estado em que a comunicação não é só cognitivo-racional, mas também energética, sem causalidade, mas espalhada como num campo eletromagnético. Como nosso horizonte é educacional cabe aqui a pergunta de Assmann (1998, p.139): “Porque será que existem tão poucas teorias acerca de campos linguístico-semióticos, campos semânticos, campos comunicativos, etc. aplicados a terrenos concretos do agir pedagógicos?”

Na *Zona* todos os elementos estão em comunicação ao mesmo tempo, não só humanos, mas também inumanos. A brincadeira de “cabo de guerra” nos serve como exemplo. Nesta não nos é suficiente o corpo-vivido de um indivíduo ou da sua equipe, ou ainda as marcas culturais impressas nas roupas ou na história da brincadeira. Também nos é insuficiente a movimentação das duas equipes juntas e em oposição. Pois ainda estaria faltando o comportamento comunicativo do implemento e do campo de jogo. De modo que pela *Zona de Corporeidade* investigamos a situação de movimento, a ambiência co-

municativa, a tensão vivida das mãos vermelhas aos microrompimentos da corda, dos pés fincados no chão ao desequilíbrio dos adversários e, por fim, da ida ao chão da equipe vencedora.

Nesta brincadeira do cabo de guerra, a comunicação não acontece de modo lógico formal entre um emissor (grupo A) para um receptor (grupo B), que decodificará a mensagem e emitirá uma resposta. Tudo está em comunicação, num contínuo de fluxos de informações. Emissor é receptor no mesmo instante em que é mensagem. Porque toda a área está em comunicação/significação, inclusive e principalmente, a tensão da corda e a marca no chão, delimitando o campo de jogo. O território de guerra é tão acirrado que a principal dificuldade do professor é iniciar a prova, porque está imerso nessa zona, mesmo sem pertencer a nenhuma das equipes, mas só porque estava na proximidade.

Assim, privilegiamos a *Zona de Corporeidade*, esse ambiente comunicativo, constituído de sujeito e objeto, ao mesmo tempo. Além do mais, nossa investigação não está focada apenas nos aparelhos perceptivo-motor, captando, interpretando e recriando ações, mas também o que acontece no engendramento dos afetos, pois são estes que coordenam as ações.

Essa compreensão de *Zona de Corporeidade* como ambiência comunicativa encontra ressonância na sociologia de Maffesoli (1996), quando diz que “a corporeidade é o ambiente geral no qual os corpos se situam uns em relação aos outros sejam corpos pessoais, os corpos metafóricos (instituições, grupos), os corpos naturais ou os corpos místicos. É, portanto, o horizonte da comunicação” (grifo nosso, Maffesoli, 1996, p.137). Esta compreensão de que é na *Zona de Corporeidade* que é engendrado afetos e modulado o ser, encontramos ressonância na fenomenologia da percepção, quando Merleau-Ponty (1994, p. 286) afirma: “o sensível não apenas tem uma significação motora e vital, mas é uma certa maneira de ser no mundo que se propõe a nós de um ponto do espaço, que nosso corpo retoma e assume se for capaz, e a sensação é literalmente uma comunhão”. Ou seja, gestos, posições, posturas, espaços, atitudes, implementos constituem, ao tempo que são constituídas, uma situação de

movimento, absorvendo os participantes e agenciando-lhes subjetivações.

A *Zona de Corporeidade* ocorre na situação de movimento por exigir do praticante a semiotização espacial, ou seja, a interpretação sensível do entorno. Nesse esforço de semiotização do praticante, durante a realização da ação, coincide o agenciamento da subjetivação, esta é nossa tese inspirada nas proposições de Guattari (1998). De modo que as diferentes modalidades de situações de movimento, exigem diferentes semiotizações - desde a movimentação do peão no jogo de xadrez, do levantador no vôlei ao açougueiro cortando carne -, coincidindo com diferentes modalidades de subjetivação. Em outras palavras, a situação de movimento faz exigências tanto ao nível da conduta motora, respondendo com a ação estratégica exigida, quanto engendra subjetividade, num processo de formação de identidade.

A semiotização espacial pode ser explicada pela teoria ecológica de Gibson (1986), na qual a percepção é vista como uma captação ativa de informação significativa que especifica as possibilidades comportamentais do ambiente. Ou seja, o significado do ambiente consiste no que é possibilitado ao agente. “A maneira de perceber o mundo é orientada e designada para as ações sobre ele”, esclarece Gibson (1986, p.48). De modo que semiotizar não é percepção passiva das qualidades e propriedades do ambiente, mas as possibilidades de ação. É assim que acontece em toda situação de movimento: o jogador não se percebe o jogo como alheio a si mesmo, mas para nele agir; p.ex., no badminton, ao rebater a peteca deseja-se colocá-la no espaço vazio da quadra, longe do alcance do adversário. Enfim, ao invés do praticante, numa situação de movimento, perceber as qualidades dos adversários e do ambiente, ele percebe as possibilidades de jogo, portanto, percebe os *affordances*, diria Gibson (1977).

Que a semiotização na situação de movimento exige condutas motoras não é novidade, visto que Parlebas (2001, p. 419) já anunciava que cabe ao jogador situar-se no campo e nas jogadas dos adversários, para poder agir. Denominou essa ação de “semiotização, processo pelo qual o sujeito aprende a considerar um código que solicita sua conduta motriz[...] aprende a conhecer as

prolongações imediatas das ações em curso, a antecipar-se aos encadeamentos das ações e a adaptar sua conduta aos comportamentos que percebe". Ou seja, "semiotizar" ou semiotizar significa organizar sua conduta de acordo com a interpretação, mais ou menos reflexiva, da situação.

Contudo, estamos afirmando que essa semiotização do espaço além de organizar a conduta motora para o agir no jogo, também está acompanhada por subjetivação, pela produção de cargas afetivas contagiosas. Subjetivação, acompanhando Deleuze e Guattari (1995), é um substrato afetivo que reivindica ou projeta estilo de vida, concepção das relações sociais e ética coletiva.

Essa produção de subjetividade foi denominada de "máquinas desejantes" por Deleuze e Guattari (1995). Instâncias individuais e sociais (familiares, coletivas e institucionais), produzindo continuamente fluxos e cortes de volúpias, angústias e dores. Máquinas orgânicas ou inorgânicas, ligadas umas as outras, emitindo registro e consumos aos condicionar as relações sociais e libidinais. A relação das esferas econômicas de "produção", "distribuição" e "consumo" não se referem apenas a divisão do trabalho capitalista, mas também a falsa consciência e a subjetividade inautêntica cristalizadas socialmente.

Não se vive a natureza como natureza, mas como processo de produção. Já não há homem nem natureza, mas unicamente um processo que os produz um no outro, e liga as máquinas. Há por todo o lado máquinas produtoras ou desejantes [...] não há esferas nem circuitos relativamente independentes: a produção é imediatamente consumo e registro, o consumo e o registro determinam diretamente a produção, mas determinam-na no seio da própria produção. De tal modo que tudo é produção: produção de produções, de ações e de reações, produções de registros, de distribuições e de pontos de referência (Deleuze e Guattari, 1995, p. 8-9).

Sendo assim, estendemos o conceito de situações de movimento, também máquinas desejantes, produtoras de subjetivação, pois nelas os componentes semiológicos, fabricados pela própria situação, exigem dos praticantes uma ligação com o entorno ao consumirem os

fluxos informacionais. O desejo é quem faz constantemente a ligação de fluxos contínuos produzidos por objetos fragmentários. Ou seja, continuando no exemplo do badminton, o praticante semiotiza a altura da peteca golpeada pelo adversário e seu desejo é de rebatê-la de modo tal que obtenha vantagem e marque o ponto, para permanecer no mesmo exemplo do badminton dado anteriormente. Cada jogador (máquina-órgão), interpreta a circunstância da peteca no ar (máquina-implemento), a partir do seu próprio fluxo, a partir da energia que dele flui em relação a peteca. "A ligação da síntese conectiva tem a forma: do produto-produzir. O produzir está sempre inserido no produto – é por esta razão que a produção desejante é produção de produção, tal como qualquer máquina é máquina de máquina" (Deleuze, Guattari, 1995, p.11).

De modo que na *Zona de Corporeidade* consideramos as duas dimensões, semiotização e subjetivação, como instâncias complementares que desdobra desejo nos praticantes. De acordo com Guattari (1998, p. 15) a semiotização do momento atual, também remete a situações passadas, recordações vividas. Diz o psicanalista-filósofo: "Percepções atuais do espaço podem ser 'duplicadas' por percepções anteriores, sem que se possa falar de recalque ou de conflito entre representações pré-estabelecidas". Isto porque para Guattari (1998) a semiotização espacial movimenta com estratos de subjetividade, seja eles atuais, resultante das produções maquinicas históricas, seja eles antigos, resultante das produções maquinicas individuais, constituinte do *self*.

Esse conceito, *Zona de Corporeidade*, é matriz para pensarmos a *Pedagogia da Corporeidade*, visto que é por meio dela que o professor, tomando consciência da sua existência pensa suas aulas. A aprendizagem acontece em meio a uma situação de movimento, em que ocorre um fluxo contínuo de registro e consumo. Então, o professor intencionalmente planeja a ligação das máquinas produtoras de fluxos, as situações de movimento, e as máquinas de extração de fluxos, ação perceptivo-motora dos educandos. Um professor¹ conduziu um grupo de 25 alunos, adolescentes, numa trilha auto-interpretativa de 4 Km escalando falésias. Este percurso, entre vegetação e margeando o mar, foi feito por grupos de quatro componentes,

que se autoguiavam pelas orientações do professor, dadas inicialmente, pelo mapa de condução, entregue na saída do percurso, e, principalmente, pelas placas de sinalização e de reflexão afixadas em pontos estratégicos no percurso (bifurcações ou vegetação fechada).

A *Zona de Corporeidade* está dada pela semiotização das coordenadas de ação (produto) e pela ação dos grupos no percurso (produzir), a produção desejante estava plasmada. A ação de semiotizar é imensa: interpretar, em primeira cognição, as coordenadas verbalizadas pelo professor, sinalizadas nas placas e mapas, bem como as possibilidades motoras do próprio grupo e do meio ambiente. Na ação motora, vivencial, desencadeada e ligada a semiotização, produz-se uma produção: uma corporeidade organizada, engendrada de desejo.

Antes dos alunos, a semiotização da aula já havia ocorrido pelo professor ao considerar as possibilidades do grupo e do meio ambiente. E sua ação motriz desencadeou-se pelo reconhecimento da área, confecção do croqui do percurso (mapa) e das placas sinalizadoras e reflexivas, tematizando o conhecimento da aula. Pela fixação das placas no caminho, antes dos alunos chegarem ao local. Pelas instruções iniciais, apelando pela responsabilização do pequeno grupo, que se conduziria sozinho no percurso. Pela presença do professor circulando e fotografando as ações dos grupos no percurso. A ambiência comunicativa intencionalmente deixada foi de segurança, para isso cada grupo recebeu um apito, que se sentindo perdidos ou afetados por algo, deveriam acioná-lo para serem socorridos. Por tudo isso o professor também esteve máquina desejante durante toda a vivência, produção de fluxo e extração de fluxo.

O processo de semiotização espacial e de condução no entorno exigia uma atitude de percepção ativa dos aprendentes, “agentes cognitivos que se encontram em processo ativo de estar aprendendo” (Assmann, 1998, p.129). Eles estavam guiando-se pela autoavaliação da própria capacidade motora, bem como, pela negociação do ritmo do grupo, da solidariedade nas escaladas, fotografias e compartilhar a água. Estavam manejando cognitivamente os signos indiciais, indicação das placas e terreno, e os signos icônicos, representação espacial do mapa.

Os aprendentes avançaram no percurso, atentos às indicações do percurso e as mensagens reflexivas, que em alguns lugares solicitava parar, contemplar e encontrar-se com a beleza. Além do mais cada grupo recebeu a tarefa de fazer o percurso recolhendo lixo. O grupo com mais lixo recolhido ganharia um prêmio ao final da trilha, onde todos os grupos reunidos compartilhavam o aprendido. Enfim, a semiotização exigiu conduta motora (mais força nas escaladas e mais equilíbrio nas descidas) e esteve produzindo subjetivação: interação, implicação e integração com o meio natural.

Pelos relatos ao final da atividade vimos que as sinalizações funcionaram como coordenadas de ações, gerando neles interação com o meio e de uns para com os outros. Implicação em cooperarem uns com os outros em meio aos desafios para com o meio natural ao responsabilizarem-se com o recolhimento do lixo. Por fim, também identificamos pelos relatos que houve integração, um sentimento de descoberta e encantamento com a paisagem e consigo mesmo, fechando o ciclo daquela aprendizagem. Assim, a experiência de atravessar os 4 km, numa sensação de segurança e desafio, com pistas indicativas e reflexões contemplativas, constituiu-se numa *Zona de Corporeidade* intencionalmente pensada pelo professor.

Essa *Zona* não pertencia ao professor e não estava localizada nas sinalizações ou no esforço dos educandos, nem mesmo na falésia em si mesma, com sua fauna, flora e terreno desnivelado, mas estava entretecida nas relações vividas entre todos estes constituintes. A movimentação da entrada no maceió, da escalada com corda, da descida passando agachado por entre vegetação fechada, da vista da praia nos mirantes, constituiu-se numa semiotização espacial e num agenciamento de enunciação, enfim, uma máquina desejante.

Havia um domínio de ações, em que todos estavam operando conforme coordenadas consensuais pré-estabelecidas: os aprendentes operaram segundo as coordenadas do professor e o professor segundo as coordenadas que o meio natural ofereceu. Então cada grupo e cada indivíduo fez suas operações, cooperações, tomada de decisões, atenção contínua, realização de descobertas, respostas

motoras aos obstáculos e chegada ao fim, com a experiência passível de ser rememorada, contada e refletida.

Por isso, para a *Pedagogia da Corporeidade* a situação de movimento constitui-se na ambiência educativa por excelência, porque educador e educandos descobrem o mundo, ao tempo que se descobrem e se interconectam no desejo. O cuidado de cada um para com todos. As orientações e provocações reflexivas. A contemplação de beleza, enfim, a integração do ser com o mundo foi vivido em cada semiotização do espaço e seu agir correspondente entrelaçaram um emocionar. Foi vivido o plano da modelagem perceptivo-motora e da modulação afetiva, durante a convivência consensual com educador e educandos por meio da incorporação das coordenadas; da experiência do silêncio, próximo às abelhas; do molhar dos pés na travessia do maceió e da manipulação da argila.

De modo que cabe ao professor, fazer do espaço de aprendizagem uma *Zona de Corporeidade*. Não significa que essa zona seja produto do professor, até porque é a própria interação dos participantes (humanos e inumanos) que produz a subjetivação. Contudo, quando o professor tem ciência dela e realiza seu trabalho para tornar a situação uma experiência de subjetivação, estamos num *Zona de Corporeidade* intencionalmente construída. Para utilizar as palavras de Winnicott (1990, p. 176) diria que quando o professor intenciona uma *Zona de Corporeidade*, com o fim de fazer o espaço interpelar os participantes de diferentes pontos (motor, histórico, afetivos...), ela cria um “ambiente suficientemente bom”.

Winnicott (1990) denominou esse ambiente como aquele cuidado criado entre a mãe e o bebê, numa disponibilidade para sustentar a situação. Essa atitude gerada pela identificação, durante um tempo razoável, “permite que a criança experimente repetidamente as ansiedades ligadas aos impulsos instintivos, e elabore em seguida às experiências” (Winnicott, 1990, p. 176). Enfim, o convite é para o professor fazer de suas aulas *Zonas de Corporeidade*, seja em que disciplina for, educação física ou matemática, p.ex.. Que o professor apresente o mundo aos educandos, sob os cuidados da “maternagem”, favorecendo ao educando a capacidade dele realizar as adap-

tações necessárias para seu desenvolvimento. Quando não há essa sustentação afetiva de quem proporcionou a vivência, não quer dizer que não houve *Zona de Corporeidade*, mas que essa zona, não produziu um ambiente “suficientemente bom”.

Toda movimentação desejante repousa numa semiotização do espaço, nisso consiste a *Zona de Corporeidade*. Sendo assim, cabe ao professor apresentar o meio como ambiência comunicativa, território, no qual e com o qual ele age, operando no fluxo das coordenadas consensuais do espaço e da turma. E como é a emoção que coordena à ação operatória consensual, segundo Maturana (2002), é preciso que a situação de movimento proposta oriente-se por fluxo de informação e extração de fluxo. Ambos, educador e educando, entram na aprendizagem como produção de subjetivação, porque o ambiente produzido foi “suficientemente bom”.

No exemplo da trilha auto-interpretativa, o ambiente suficientemente bom foi o meio natural sinalizado, cuja intencionalidade era a educação ecoteológica: compreender o meio natural como obra poética da criação na qual vivemos, nos movemos e existimos. Especificamente o professor objetivou para a vivência: aprender a gozar do meio natural (contemplando e sentindo), cooperar com os que estão próximos na realização da tarefa coletiva e co-responsabilizar-se pela manutenção da vida. Mas o exemplo poderia ter sido dado com as professoras de matemática e português em sua sala de aula². Numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental, o objetivo do professor era fazer a revisão das quatro operações básicas, já trabalhadas, para isso, o ambiente suficientemente bom foi propor o jogo Cubra Doze e a poesia-canção Meus Doze Anos, de Chico Buarque de Holanda. O espaço da sala havia sido alterado, os alunos estavam em duplas, um defronte ao outro, cada qual com seu tabuleiro e seus dois dados entregues pelas professoras.

O jogo inicia-se escolhendo o primeiro jogador que lança os dois dados ao acaso. É feita a verificação dos números sorteados, podendo o jogador agora escolher qual a operação aritmética deseja operar os números dos dois dados. Tão logo se obtenha o resultado, o jogador deve “cobrir” com seu marcador o resultado numérico em seu

lado. Por exemplo, se os números sorteados nos dados forem 3 e 4, o jogador pode “cobrir” o 7 se escolher a operação da adição; o 1 se escolher a operação de subtração e o 12 se escolher a operação da multiplicação. A operação da divisão não poderá ser escolhida por não ser possível obter um número natural com esses Algarismos. Ganha o jogo quem cobrir primeiro todos os seus números de 1 a 12.

O jogo Cubra Doze despertava de imediato a atenção e o cálculo mental dos estudantes, além de possibilitar a reflexão destes para com as operações possíveis ou não, envolvendo o conjunto dos números naturais. E as professoras, circulando entre as duplas, vendo fazerem suas operações mentais, extremamente atentos e por demais entusiasmados em seus raciocínios lógico-dedutivos, provocava-os com as perguntas: Todos os números têm a mesma probabilidade de frequência? Qual número é mais fácil de “cobrir”? E o mais difícil? Qual a operação que é mais usada? Por quê?

Assim, seja atento a ecoteologia ou as operações matemáticas básicas, ambas as turmas estavam aprendendo numa situação de movimento. E pelo conceito de *Zona de Corporeidade*, compreendemos que a situação de movimento é máquina de subjetividade, gerada pela própria movimentação comunicativa dos participantes com o meio, numa ambiência afetiva. Essa totalidade sentida independe do planejamento do professor, já ocorre formando um ambiente que poderá ser “suficientemente bom” ou desastroso. Por isso é preferível que o professor invista na ambientação de suas aulas, organizando suas situações de movimento, para que haja semiotização e consequente subjetivação da aprendizagem desejada.

Lembramos, a semiotização espacial ocorre quando os participantes percebem e agem no espaço sob a influência “interpretante” do próprio espaço. Assim, junto a motilidade do ato e seu pertencimento histórico-cultural, estamos nos movendo numa subjetivação criada pela própria movimentação. Esta é a condição existencial da situação de movimento, que ocorre desde um simples aperto de mão com certa flacidez, trazendo uma “atmosfera” de menosprezo à uma partida disputada ponto a ponto no basquete, numa atmosfera de tensão.

Sobre essa semiotização espacial agregamos dois conceitos que nos ajudam a compreender o funcionamento da *Zona de Corporeidade*, que é essa máquina de subjetivação. O primeiro conceito é a “lógica interna do jogo”, pertencente a Praxiologia Motriz, de elaboração de Pierre Parlebas (2001). Este cientista analisa o jogo como um sistema que precisa ser decifrado em seu funcionamento ou lógica interna. Para tanto identifica os componentes desse sistema, que são três: Companheiros, Adversários e Instabilidade (CAI). Os dois primeiros refere-se a comunicação estabelecida por meio de gestos e ações estratégicas entre os jogadores da mesma equipe e para com os adversários. O terceiro componente, Instabilidade, refere-se à interação estabelecida com o meio ambiente. A proposição parlebasiana é que qualquer situação motriz ocorre como “um sistema de interação entre um sujeito atuante, o entorno físico e outros participantes eventuais” (Parlebas, 2001, p.58). E mais, que nessa interação do sujeito atuante no meio, o critério principal é a incerteza de informação procedente do entorno.

Este é o ponto capital, pois toda a estrutura motriz depende dele. Se a incerteza é nula ou está próxima a sê-lo, o comportamento que se desenvolve em um meio estável ou domesticado pode automatizar-se; tende a tomar as características extremamente fortes do estereótipo motor. Se não, em distintas fases, o praticante deve constantemente deduzir informações, computar e decidir sobre o terreno; observa o meio que o rodeia, busca indícios pertinentes e sua decodificação semiomotriz que o conduz a adotar uma estratégia dinâmica de antecipação, subsidiada de uma parte de improvisação mais ou menos coerente com a situação na escala domesticado/selvagem. Frente ao aleatório, o praticante é um estrategista que toma decisões motrizes carregadas de risco (Parlebas, 2001, p.59).

A Praxiologia Motriz nos auxilia na compreensão da *Zona de Corporeidade* ao se referir a interação do praticante com o meio (selvagem ou domesticado) e da comunicação com os demais jogadores, por meio de gestos codificados (gestemas) e ações táticas (praxemas). Contudo acrescentamos, essa rede de interação e comunicação não se refere apenas à tomada de decisões que o pra-

ticante terá de realizar de acordo com as informações providas do ambiente, dos companheiros e adversários. Mas defendemos que essa semiotização do CAI produz subjetividade, nossa tese. Por exemplo, numa situação de movimento psicomotriz, nos movemos num barco a remo num rio, aí somos não apenas sujeitos decifreadores das informações do rio para conduzir o barco com mais velocidade e menor esforço. Mas também somos envolvidos pela “atmosfera” do rio, o vento fresco no rosto, o deslizar do barco na água, o som do vento nas árvores ao redor, o cantar das aves, a lembrança das histórias míticas. Enfim, ao tempo que conhecemos o meio, somos também conhecidos, pelos desdobramentos sensoriais e imaginários que essa experiência produz. De modo que, ao decodificarmos o ambiente, tomarmos decisões e ações motoras, também estamos experimentando uma integração ao meio, evidente que se estivermos atentos. Pertente ao professor esse papel de provocar o conhecimento do mundo e o autoconhecimento.

Outro conceito que nos auxilia a compreender a *Zona de Corporeidade* é o de “atitude”, desenvolvido pela teoria de notação do movimento de Rudolf Laban (1978), também denominada de LMA (Análise de Movimento de Laban) ou Labanálise. Este pesquisador do domínio do movimento desenvolveu uma analítica a partir de quatro fatores (espaço, tempo, fluxo e peso), que estão presentes em todo ato de mover-se. A finalidade da aplicação desses fatores na situação de movimento não era analisar o movimento em si, mas a atitude do mover-se.

De modo que o registro da observação destes fatores não deve restringir-se as regulamentações mecanicistas do movimento, mas para, na combinação destes fatores, captar a intencionalidade do movimentar-se. Para Laban (1978, p.90) a atitude é a “vida interior”, de onde se origina o movimento, por isso recomenda que o leitor dos movimentos do corpo no espaço “devote cuidadosa atenção aos desenhos rítmicos-dinâmicos que deverá desenvolver por si mesmo”. De modo que os fatores são para perceber as mudanças da qualidade da ação, ou a atitude daquele que se movimenta.

O fator Peso se refere a mudança na força usada pelo corpo ao mover-se, a análise não recai sobre o peso em

kilos, mas no modo como o corpo usa sua força, se leve ou forte. O fator Espaço se relaciona com a atenção do indivíduo ao ambiente no seu mover-se. Ele pode ter sua atenção concentrada em um único ponto (foco direto) para o qual se dirige ou ter sua atenção expandida por vários pontos (foco indireto ou múltiplo). O fator Fluxo diz respeito à tensão muscular usada para deixar fluir o movimento (fluxo livre) ou para restringi-lo (fluxo controlado). E, por fim, o fator Tempo se refere a variação na velocidade do movimento, que se torna gradualmente mais rápido ou mais lento.

A LMA nos auxilia na explicitação da *Zona de Corporeidade*, na medida em que nos sinaliza os ímpetos do praticante, pela combinação dos fatores, em termos de latência e operação. Diz Laban (1978, p.129-130): “quando a Fluência se mantém latente e apenas os fatores Peso, Tempo e Espaço operam, falamos de ímpeto de ação[...] Quando a Fluência substitui as qualidades do Peso, torna-se Ímpeto de Visão[...] Quando a Fluência substitui o Tempo, a expressão transforma-se em [...] Ímpeto de Encanto. Quando a Fluência substitui o Espaço[...] as ações corporais tornam-se particularmente expressivas da emoção e dos sentimentos, falamos de Ímpeto de Paixão”. Assim, a labanálise nos confirma que quando realizamos gestos, posturas, posições, direções, tensões e ritmos, vividos nas situações de movimento, sentimentos e ideias estão sendo tingidas.

Ambas as sistematizações, Praxiologia e Labanálise, nos são auxiliares para compreender a qualidade da situação de movimento, seja nos seus desenhos motores ou em sua produção de subjetivação. Como vimos a semiotização primeira é do professor, que irá compreender a lógica interna do jogo ou seus fatores de movimento para poder sugerir a situação de aprendizagem. Sendo assim, se o educador objetiva trabalhar a capacidade de organização coletiva para resolução de problemas, selecionará situações sociomotrices; se objetiva requerer maior atenção dos alunos, que estão apresentando déficits, trabalhará situações com ênfase no fator Espaço, Ímpeto de Ação.

Para tornar visível o conceito de *Zona de Corporeidade* em seus múltiplos engendramentos sutis, que foram

dantes explicitados, resolvemos apresentá-lo num diagrama conceitual, na tentativa de síntese e visibilidade do invisível.



Quadro 3 - Diagrama conceitual Zona de Corporeidade

Conclusão

Corporeidade é, portanto, nosso conceito fundador, a epistemologia adotada pelo LEPEC. É o conceito chave para tomarmos as situações de movimento como pivô educacional, visto que é de acordo com o de interagirmos com o entorno passamos a conhecer o mundo e a nós mesmos. Aprendemos nas interações com as circunstâncias, portanto, nem é apenas na escola, nem só com o cérebro, mas em todos os encontros e desencontros em que estejamos envolvidos, durante toda a vida. O que se aprende nas interações não são apenas conhecimentos, habilidades e valores, mas formas de viver: modos de viver ou de morrer em vida.

Como vimos, neste artigo desenvolvemos apenas dois conceitos do Diagrama Ontológico da Pedagogia da Corporeidade. A abrangência da corporeidade como unidade tensional entre corpo, espírito e circunstância, nos deixando antever que estamos em contínua interação e configuração. Somos partícipes da mesma carnalidade do mundo. Não há nada concluído. Estamos em contínua impermanência e as interações tecem tudo e todos. A obra está em aberto, em movimento de vir a ser, das pedras aos homens.

O segundo conceito explorado foi o de Zona de Corporeidade, esse ambiente sobre o qual debruçamos nossa investigação educacional. Analisando os processos de semiotização espacial e os agenciamentos de subjetivação emergidos na circunstância, constituindo-se no terceiro

entre as díades (pessoa-espço; decodificação-ação). É nessa movimentação, em decodificar as informações do ambiente/companheiro/adversário e agir com ênfase no peso, espaço, tempo e fluxo que ocorre a carnalidade do espaço e da espacialidade do ser.

A partir destes conceitos operacionais da corporeidade (unidade tensional e zona de corporeidade) temos delineado as pesquisas e os trabalhos docentes da Pedagogia da *Corporeidade*, investindo nas experiências reflexivas das vivências dos contextos aprendentes criados pelos professores-pesquisadores, que desejamos estar contribuindo na formação do humano mais integrado consigo mesmo, com o entorno e com o divino. Este é o sagrado da Reconciliação (homem-circunstância-transcendente) e o Transbordamento de si mesmo e do mundo (natural e social).

Mais que harmonia, apostamos na travessia. Na vivência refletida das tensões, como na brincadeira do cabo-de-guerra. Diz o poeta Nietzsche (1984, p.25): “Onde está o delírio que é mister inocular-vos? Vede; eu anuncio-vos o Homem-Transbordante. É ele esse raio! É ele esse delírio! [...] O homem é corda estendida entre o animal e o Homem-Transbordante: uma corda sobre um abismo; perigosa travessia, perigoso caminhar, perigoso olhar para trás, perigoso tremer e parar”.

Formamo-nos mediante a decodificação da circunstância, a coordenada de ação consensual e a produção de subjetivação. Podendo resultar em máquinas desejanse, viventes entusiasmados em viver, em organização produtiva; ou podemos nos tornar Corpo sem órgãos (CsO), estéril, inengendrado, imóvel, corpo da morte, como diria Deleuze e Guatarri (1995). Esse transito vai depender do nosso modo de interagir com o mundo, da maneira regular como percebemos o entorno e produzimos ações, movimentação. Pode ser uma movimentação repetitiva, inautêntica, como pode variar no processo de produção, interligando fluxo e extração/consumo, que é o próprio desejo. De modo como vivemos as zonas de corporeidade nos configuramos. Mas a configuração é o próximo conceito do Diagrama Ontológico da Pedagogia da Corporeidade a ser desenvolvido em uma outra publicação.

Notas

1 Vivência própria da Pedagogia da Aventura de Breno Serrano e Pierre Gomes-da-Silva (2014).

2 As professoras, doutorandas em educação UFPB, Rute Pereira Alves de Araújo e Severina Andrea Dantas de Farias, desenvolveram o projeto "Poematicando: poesia e jogo aplicadas ao ensino da matemática" (2012), sob a orientação de Pierre Gomes-da-Silva.

Referências

ALVES, Rubem. **O infinito na palma da sua mão**. 4.ed. Campinas, SP: 2013.

ABDO, Sandra. Sobre o problema da autonomia da arte e suas implicações hermenêuticas e ontológicas. **Kriterion**, Belo Horizonte, n.112, dez/2005, p. 357-366.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1995.

BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; GOMES-DA-SILVA, Eliane. Uma gota de suor e o universo da educação física: um olhar semiótica para as práticas corporais. **Rev. Kinesis**, v.31, n.1, jan./jun., 2013, p. 91-106.

BOEHME, Jacob. **A aurora nascente**. SP: Paulus, 1998.

BONDER, Nilton. **A alma imoral**: tradição e traição através dos tempos. RJ: Rocco, 1998.

DEELY, John. **Semiótica básica**. SP: Ática, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** SP: Ediora 34, 1992.

_____. **O anti-Édipo. Capitalismo e Esquizofrenia**. Lisboa: assírio & Alvim, 1995.

GIBSON, James J. **The ecological approach to the visual perception**. Boston: Houghton Mifflin, (1979/1986).

_____. The theory of affordances. In: SHAW, R.; BRANSFORD, J. (Eds.). **Perceiving, acting and knowing**: toward an ecological Psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1977, p.67-82.

GOMES-DA-SILVA, Pierre. Por uma ontologia do movimento comunicativo. In: GEDES, Onacir Carneiro. **Atividade física e esportes**: contextos e perspectivas evolutivas. JP: Ed. UNIPÊ, 2001, p. 47-65.

_____. **O jogo da cultura e a cultura do jogo**: por uma semiótica da *Corporeidade*. 2003, 350 fl. Tese (Doutorado em Educação) – CCSA/UFRN, Natal, 2003/ João Pessoa: Ed. Univ. da UFPB, 2011.

_____. **Cultura corporal burguesa**: história e sistematizações pedagógicas. JP: Ed. univ. da UFPB, 2012.

_____. (Org.). **Oficina de brinquedos e brincadeiras**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUATTARI, Felix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo: Editora 34, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte 1. Petrópolis: vozes, 2000.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Educação física aberta à experiência**: uma concepção didática em discussão. RJ: Novo Milenio, 2009.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. SP: Summus, 1978.

MACHADO, Irene; ROMANINI, Vinicius. Semiótica da comunicação: da semiose da natureza à cultura. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v.17, n.2, p.89-97, maio/agosto, 2010, 89-97.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. RJ: Vozes, 1996.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1945). **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

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

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

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

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente corpórea**: ciência cognitiva e experiência humana. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

WINNICOT, Donald. **Natureza humana**. RJ: Imago, 1990.

Data de recebimento 20/07/2014

Data de aprovação 10/08/2014

Data de aprovação 29/08/2014