



FUNDAMENTOS PARA UMA PROPOSIÇÃO SEMIÓTICO-PRAGMATICISTA A PARTIR DAS RELAÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO COM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

FOUNDATIONS FOR A SEMIOTIC-PRAGMATICIST PROPOSITION BASED ON UPPER SECONDARY SCHOOL PUPILS' RELATIONS TO PHYSICAL EDUCATION CLASSES

FUNDAMENTOS PARA UNA PROPUESTA SEMIÓTICO-PRAGMATICISTA A PARTIR DE LAS RELACIONES DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA CON LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Marcos Roberto So • Mauro Betti • Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão • Elaine Prodócimo

Resumo

Este estudo relaciona a semiótica peirceana com as estratégias didático-pedagógicas de um professor-pesquisador no Ensino Médio federal e seus efeitos na perspectiva dos estudantes, estabelecendo fundamentos para uma proposição semiótico-pragmaticista. Grupos focais foram empreendidos com 46 estudantes (17 a 19 anos) para investigar suas relações com a Educação Física escolar. Os resultados indicam que, para promover a inclusão e a semiose, é preciso superar a abordagem esportivista tradicional, que privilegia poucos alunos e reforça discriminações. A aprendizagem e a mobilização discente são favorecidas pela diversificação, alternância e novidade das Situações de Movimento. Além disso, destaca-se a importância de uma disciplina admiravelmente bela, que integre organicamente o corpo-movimento aos discursos sobre o corpo via hibridização de linguagens. Conclui-se que as demandas estudantis colocadas refletem, implicitamente, desejos de engajamento, pertencimento, inclusão e expansão dos processos de significação (semiose).

Palavras-chave: Pragmaticismo; Linguagem; Conduta Docente; Educação Física Concreta.

Abstract

This study relates Peircean semiotics to the didactic-pedagogical strategies of a teacher-researcher in federal high school and their effects from the pupils' perspective, establishing the foundations for a semiotic-pragmaticist proposition. Qualitative methodology used focus groups with 46 pupils (aged 17 to 19) to investigate their relationship with Physical Education. Results indicate that, to promote inclusion and semiosis, it is imperative to overcome the traditional sport-centered approach, which privileges few pupils and reinforces discrimination. Learning and pupil mobilization are fostered by the diversification, alternation, and novelty of "Movement Situations". Furthermore, the importance of an "admirably beautiful" subject is highlighted, organically integrating movement with bodily discourses through language hybridization. It is concluded that pupils' demands for more organized and aesthetic pedagogical practices implicitly reflect desires for engagement, belonging, inclusion, and the expansion of signification processes (semiosis).

Keywords: Pragmaticism; Language; Teaching Conduct; Concrete Physical Education.

Resumen

Este estudio relaciona la semiótica peirceana con las estrategias didáctico-pedagógicas de un profesor-investigador en la enseñanza media federal y sus efectos desde la perspectiva de los estudiantes, estableciendo los fundamentos para una proposición semiótico-pragmaticista. La metodología cualitativa utilizó grupos focales con 46 estudiantes (17 a 19 años) para investigar su relación con la Educación Física escolar. Los resultados indican que, para promover la inclusión y la semiosis, es imperativo superar el enfoque deportivo tradicional, que privilegia a pocos alumnos y refuerza las discriminaciones. El aprendizaje y la movilización estudiantil se ven favorecidos por la diversificación, alternancia y novedad de las "Situaciones de Movimiento". Además, se destaca la importancia de una disciplina "admirablemente bella", que integre orgánicamente el cuerpo-movimiento con los discursos sobre el cuerpo mediante la hibridación de lenguajes. Se concluye que las demandas estudiantiles por una práctica pedagógica más organizada y estética reflejan, implícitamente, deseos de compromiso, pertenencia, inclusión y semiosis.

Palabras claves: Pragmaticismo; Lenguaje; Conducta Docente; Educación Física Concreta.





INTRODUÇÃO

A Educação Física é componente curricular pertencente à área de Linguagens e suas Tecnologias junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte (Brasil, 2018). Tal novo posicionamento gerou questionamentos epistemológicos e didáticos na área: se a Educação Física é linguagem, qual seria sua linguagem específica? Que demandas este novo posicionamento endereça aos processos de ensino e aprendizagem do componente curricular?

É preciso, pois, em primeiro lugar, explicitar o que se entende por “linguagem”. Segundo o *Dicionário de Semiótica*, de Greimas e Courtés (1983), a linguagem não é um objeto fixo, mas algo que se define pelos métodos e procedimentos de análise. Portanto, qualquer tentativa de definição da linguagem reflete uma atitude teórica específica.

Nessa direção, o entendimento de linguagem aqui presente está vinculado a uma perspectiva pedagógica da Educação Física: “[...] capacidade humana de produzir sentidos, de articular significados sociais e pessoais, e compartilhá-los conforme as necessidades e experiências da vida em sociedade” (Betti; Gomes da-Silva, 2019, p. 39). Diante disso, a linguagem não é um produto acabado, mas um permanente processo de produção de significações, as quais podem sedimentar-se como cultura (Chauí, 2000), tornando-se, então, códigos culturais. Nessa perspectiva, segundo So et al. (2025), a cultura não aparece como um repositório estável de significados, mas como um campo de códigos que estruturam as relações cotidianas e os modos de habitar o mundo, isto é, um “*continuum* semiótico” no qual diferentes linguagens se articulam e se tensionam. Tal entendimento põe em relevo o caráter comunicativo da linguagem e da cultura. Portanto, a cultura “funciona” como cultura porque é comunicativa, e a linguagem pode melhor cumprir uma função comunicativa quando potencializada pelos códigos culturais, os quais são compartilhados socialmente.

Para uma fundamentação da noção de linguagem, recorreremos à semiótica, a ciência da linguagem, responsável por investigar todas as linguagens possíveis, bem como analisar como os fenômenos produzem significados (Santaella, 2017). Com efeito, a semiótica estuda a vida dos signos e como eles se organizam para significar em qualquer campo: palavras, gestos, sons, silêncios, imagens e obras de arte são exemplos de signos, que se desenvolvem em um processo contínuo de significação.

Essa compreensão da linguagem, entretanto, encontra desafios no cotidiano escolar. Embora a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) ratifique a Educação Física na área de Linguagens, tal deslocamento epistêmico ainda carece de uma materialização didático-pedagógica que supere o hiato





entre a prescrição curricular e as práticas pedagógicas. Em análise de entrevistas semiestruturadas com docentes, Santos, Marcon e Trentin (2012) apontam a dificuldade dos professores em reconhecer a Educação Física na área de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna), bem como em agir interdisciplinarmente com as outras disciplinas desta área.

Por conseguinte, para os mesmos autores, esse cenário induz ao descrédito e ao abandono das mudanças curriculares, em virtude da carência de respaldo pedagógico e de justificativas consistentes nos documentos norteadores. Diante disso, apresentamos o problema desta investigação: de que modo as relações dos estudantes do 3º ano de uma escola federal de Ensino Médio, frente às aulas de Educação Física vivenciadas anteriormente com o professor-pesquisador (proponente deste estudo e primeiro autor), podem fundamentar uma proposição didático-pedagógica de matriz semiótico-pragmaticista, que materialize a noção de Educação Física e linguagens?

Esta pesquisa localiza-se epistemicamente na intersecção entre a semiótica, o pragmaticismo de Charles S. Peirce e a Educação Física escolar, assumindo a movimentação (corpo-movimento) como um fenômeno de linguagem. Considerando esse cenário, o objetivo geral deste artigo é fundamentar uma proposição semiótico-pragmaticista a partir dos depoimentos avaliativos de estudantes sobre a Educação Física.

Para tanto, a organização do texto apresentará, em primeiro momento, uma contextualização sobre semiótica peirceana e suas possíveis inferências, relações e repercussões para a Educação Física, entendida como prática de linguagem e como comunicação; e, nas seções seguintes, tomando como material os depoimentos avaliativos estudantis, apresentará uma situação concreta que aponta fundamentos para uma proposição semiótico-pragmaticista.

INSPIRAÇÕES SEMIÓTICO-PRAGMATICISTAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Dada sua relevância enquanto campo de estudo, três escolas ou correntes semióticas são conhecidas: (i) estruturalismo, com Ferdinand Saussure (2021) como principal referência; (ii) semiótica da cultura ou russa, na qual se destaca Iuri Lotman (2022); e (iii) semiótica peirceana, fundamentada por Charles Peirce (1972; 2010).

O estruturalismo analisa os fenômenos a partir de sistemas linguísticos, concebendo a língua como um sistema semiótico superior, cuja estrutura se aplicaria a outros sistemas de signos. De modo geral, a linguística estruturalista é organizada em dicotomias (ou pares de oposição), como: significante





(imagem acústica) e significado (conceito), sincronia e diacronia, língua e fala (Saussure, 2021). Assim, o estruturalismo saussuriano, além de fundar a linguística moderna, descrevendo as estruturas universais para os fenômenos, influenciou profundamente as ciências humanas ao propor a análise de sistemas não-verbais.

Já a semiótica da cultura concentra seus esforços em compreender a cultura. Nessa perspectiva, a cultura é um grande sistema que possui um funcionamento próprio de acumulação e transmissão de informações (Lotman, 2022). A pretensão metodológica da semiótica da cultura é a comparação de diferentes sistemas de signos da cultura (*sistema modelizante secundário*) como a cibernética, a religião, a arte, o jogo, a ciência, a política, a fim de compreender o tecido semiótico da cultura. Esses sistemas são denominados de *secundários* porque a cultura só pode ser descrita (*textos da cultura*) a partir da língua natural (considerada o *sistema modelizante primário*) (Lotman, 2022). Em síntese, a semiótica da cultura pretende disponibilizar instrumentos para a interpretação dos fenômenos culturais enquanto textos, permitindo compreender a estabilidade e a mudança dos processos culturais.

Além das tradições semióticas mencionadas, a terceira é denominada de peirceana em função do seu idealizador Charles Peirce (1972; 2010), que fundou uma ciência para descrever e ordenar as experiências por meio da observação atenta. Também é a corrente semiótica que inspira epistemicamente o atual texto, o que exige um espaço maior para a explicação de seus conceitos.

No âmbito das intencionalidades da semiótica peirceana, ela se organiza em três ramos principais, conforme Peirce (2010): (i) desvendar e classificar as tipologias dos signos (gramática especulativa); (ii) estudar a possibilidade de um signo representar verdadeiramente seu objeto (lógica crítica); e (iii) estudar os efeitos do signo sobre seus intérpretes, e como a forma é transmitida do objeto ao interpretante, tendo o signo como veículo (metodêutica). Dito de outro modo, o primeiro ramo estuda o signo *per se*; o segundo, a relação verdadeira do signo com o objeto; e o terceiro, o efeito nos intérpretes.

Por exemplo, o professor levanta um apito durante uma aula. O primeiro ramo analisará o apito em sua classificação interna: será um *índice* que indica uma ação imediata? Será um *símbolo* já conhecido socialmente? O segundo ramo analisará, por meio dos raciocínios de abdução, dedução e indução, se o signo “apito” realmente representa de forma confiável a intenção do professor (objeto). Já o terceiro ramo se dedica a interpretar o efeito imediato dos signos nos alunos (intérpretes), isto é, investiga como a forma do objeto é transmitida ao interpretante por meio do signo.





Seja o que for, como justificativas pela escolha da semiótica peirceana, destacamos que ela (i) considera a língua apenas uma entre outros sistemas de linguagens (Santaella, 2017), atribuindo ao corpo em movimento a mesma relevância; (ii) possui lógica triádica (signo-objeto-interpretante) rompendo com os dualismos presentes em outras correntes semióticas, sobretudo, pode inspirar a Educação Física, área marcada por diversas dicotomias; (iii) concebe todo ser ou fenômeno como signo em uma perspectiva pansemiótica, o que amplia as possibilidades interpretativas de um professor, como o riso, o suor, o gesto, sentimento, a quadra, as cores etc; (iv) se fundamenta na fenomenologia para compreender toda e qualquer experiência, favorecendo que a Educação Física observe a experiência do “corpo em movimento” dos sujeitos-aprendentes.

Diante das justificativas, é preciso ressaltar que a arquitetura filosófica peirceana é extensa, precedendo e indo além da semiótica. Nesse sentido, apresentaremos alguns conceitos centrais que mais se relacionam com o atual texto, são eles: (i) categorias fenomenológicas da experiência; (ii) semiose e signo; (iii) pragmaticismo.

CATEGORIAS FENOMENOLÓGICAS DA EXPERIÊNCIA

A semiótica peirceana se baseia na fenomenologia, abordagem filosófica que analisa a experiência. A fenomenologia preocupa-se em observar aquilo que é, em sua experiência pura, sem julgamento normativo (Peirce, 2010). Ao estudar extensivamente a experiência, Peirce concluiu que toda e qualquer experiência (humana ou não humana) se organiza em três faculdades, denominadas de *categorias fenomenológicas da experiência: primeiridade* (possibilidade, acaso, imprevisto), *secundidade* (confronto, alteridade, ação e reação, aqui-e-agora) e *terceiridade* (generalização, síntese, abstração, conduta futura). Essa é a base da sua “lógica geral dos signos”, que permite a representação dos fenômenos em diversos domínios do real pela mediação dos signos, contemplando as dimensões estética, ética e lógica.

A secundidade remete a uma experiência de realidade, representa o campo do existente, marcada pela relação de alteridade (binária), como a ação e reação, o esforço, a resistência, o confronto de si com o mundo exterior. Já a primeiridade ainda não é a secundidade porque não remete a um outro, é a experiência de ser “[...] tal como é [...] sem referência a qualquer outra coisa” (Peirce, 1972, p. 136), sem confronto de um segundo; remete ao sentimento, ao presente, a experiência imediata. Por fim, a terceiridade é a experiência da generalização que aglutina a primeiridade e a secundidade. É mediação





que se coloca entre o primeiro e o segundo, construindo um conceito mais geral, pois a terceiridade almeja a aprendizagem, o crescimento, a generalização, a representação.

Pensamos em uma experiência de um estudante em uma aula de Educação Física. Retomando o exemplo anterior: o professor apitou. A secundidade é a experiência de confronto do som do apito com o aparelho auditivo do estudante, é a relação de um primeiro (som do apito) com um segundo (o estudante), caracterizando a secundidade como o campo da existência, da realidade e do embate. Já a primeiridade é um primeiro (som) sem o segundo (aparelho auditivo do estudante), é o som do apito por si só e, portanto, é a experiência do presente puro. É a qualidade estética do som em seu puro instante e que dura o intervalo de alguns milissegundos. Porém, quando o intérprete percebe que se trata de um som de apito, já não é mais primeiridade, mas a sua conversão em secundidade. Por fim, a partir das qualidades estéticas do som (primeiridade) e do confronto com o aparelho auditivo (secundidade), a terceiridade se coloca entre os dois generalizando de modo conclusivo que o apito na aula de Educação Física significa algum comando (de início, de interrupção, de ordem *etc.*); ou seja, a terceiridade é a experiência de generalização, da convenção social, da representação.

Nota-se que o mesmo som do apito também é experiência sgnica para animais ou entes não-humanos. Para os pombos que habitam nas ferragens do teto da quadra (primeiridade), o contato com o signo “apito” (secundidade) representa um alerta que haverá deslocamentos de bola que podem atingir seus ninhos (terceiridade). Para as ferragens da quadra, que estavam em plena primeiridade (primeiro sem um segundo), quando tomam contato com as ondas sonoras do apito (secundidade), parte delas é refletida (eco), outras absorvidas (convertida em calor) e outras transmitidas (vibração e geração de novas ondas sonoras) (terceiridade).

Conforme esses exemplos, a semiótica peirceana não se restringe ao antropológico, consistindo em uma pansemiótica. Além disso, diferente das correntes semióticas anteriores, a semiótica peirceana é edificada na fenomenologia, o que pode favorecer a Educação Física, já que se trata de uma disciplina curricular marcada explicitamente pelo sentir-se e relacionar-se nas experiências do corpo em movimento dos sujeitos-aprendentes.

SIGNO, SEMIOSE E APRENDIZAGEM

O signo na semiótica peirceana não se restringe ao antropológico e à dimensão simbólica, tal como a palavra, os conceitos, as teorias *etc.* O signo é “[...] aquilo que, sob certo aspecto ou modo,





representa algo para alguém” (Peirce, 2010, p. 46). Em outras palavras, signo é qualquer coisa que representa outra, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, chamado de interpretante do signo (Peirce, 2010). Quando escrevo “bola de basquetebol”, o leitor não está em posse física do objeto “bola de basquetebol”, mas pensa em uma bola em sua mente interpretante. Portanto, o signo é uma representação, um intermediário do objeto concreto, e não o objeto em si.

Vale adicionar que os signos não se restringem ao convencional socialmente, como a palavra “bola de basquetebol”, que é conhecida na nossa cultura por ser redonda e laranja. É signo qualquer coisa que possa afetar um interpretante. Por exemplo, um extraterrestre, mesmo que não saiba o que é bola de basquetebol, ao olhá-la, produzirá um signo sobre esse *objeto*. Isto é, pode não saber do seu uso convencional culturalmente, mas se tiver um aparato sensorial semelhante aos nossos, observará o objeto a partir dos seus efeitos sensíveis, produzindo um signo na mente alienígena. Nesse sentido, a semiótica peirceana permite estabelecer ligações entre sistemas de signos diversos, conectando o verbal com o não verbal, o que favorece a Educação Física, já que se trata de uma disciplina que se concretiza no corpo-movimento (“experiência corporal”) transitando em diferentes signos.

Todavia, o signo não atua somente como efeito interpretante do objeto, mas também edifica a geração de novos signos. Peirce (2010) compreende o signo como uma dinâmica de três elementos: *representamen*, objeto e interpretante. O *representamen* é qualquer coisa que sugere a existência de um fato, representando algo (objeto) de algum modo para alguém (uma “mente” interpretante). Isto é, o signo pode ser um primeiro (*representamen*, sob égide da primeiridade) que ao se relacionar com um segundo (objeto, sob égide da secundidade), forma um terceiro (interpretante, sob égide da terceiridade), um signo mais desenvolvido. Por exemplo, tenho uma ideia de bola de basquete (signo primeiro, denominado *representamen*), sou confrontado com o objeto bola de basquete azul (signo segundo, o *objeto*); elaborando uma nova interpretação de bola (signo terceiro, signo mais desenvolvido, que relaciona o signo primeiro com o signo segundo, denominado de *interpretante*).

Se o *representamen* somente representa o objeto e o interpretante cria um signo a partir deles, isso quer dizer que todo e qualquer signo é parcial e falível. Por exemplo, a palavra, o desenho, o filme da “bola de basquete” são todos signos que referem ao mesmo objeto, porém as representam de modo diferente, isto é, representam-na de modo parcial e falível.





Em outro exemplo, a parcialidade e a falibilidade do signo também são evidentes em uma perspectiva aplicada à educação, ou seja, todo signo é parcial porque cada intérprete vê o objeto de modo distinto. Se cada sujeito-aprendente é singular, dotado de uma história pessoal distinta acumulada em configurações de tempo, lugar e pessoas (Charlot, 2020; 2021), logo, a Educação Física é signo diferente para cada estudante. Nesse sentido, se o signo é falível e parcial, o professor não “entrega” o conhecimento pronto; ele oferece um *representamen* (a aula, o gesto, o desafio, a situação de movimento) e o aluno constrói o interpretante (aprendizagem). Portanto, o signo “Educação Física” não é apenas uma compreensão convencionalizada culturalmente, mas uma relação entre *representamen* (signo primeiro), objeto (signo segundo) e interpretante (signo terceiro).

Dito de outro modo, se o signo fosse uma apropriação total do objeto, ele seria o próprio objeto. Nesse sentido, a parcialidade do signo é da natureza do inacabamento e é isto que torna possível a geração de novos signos, pois sempre haverá uma lacuna inacabável para um outro *representamen*. Essa geração expansiva de novos signos *ad infinitum* é denominada de *semiose*. Conhecer o mundo e a si mesmo é produção de semiose, já que o significado de um signo é sempre outro signo, num fluxo incessante de pensamentos. Em síntese, na semiose, os símbolos se mantêm falíveis e em contínua transformação, crescendo e se desenvolvendo num universo inteligível e repleto de sentido.

Em certa medida, a semiose se assemelha com o processo de aprendizagem. Aprender é semiose, pois também se trata de um processo contínuo de expansão. Entretanto, a aprendizagem em ambientes formais, como a escola, é guiada por métodos, valores, conteúdos e objetivos pedagógicos, direcionando a semiose. Nesse sentido, embora aprender seja um processo de semiose, é preciso destacar que a semiose *per se* possui um sentido mais amplo, filosófico e abstrato.

PRAGMATICISMO E A SEMIÓTICA PEIRCEANA

Vimos que a semiótica peirceana apresenta uma teoria sobre como os signos funcionam. A despeito disso, embora o signo tenha uma relação consigo mesmo, mais importante são os efeitos práticos nos seus interpretantes. Por “prático”, Peirce (2010) entende como apto a afetar a conduta, e por conduta, a ação voluntária e autocontrolada, isto é, ação deliberada sob orientação do raciocínio lógico/semiótico.

Essa noção de que a “[...] ideia de qualquer coisa é a nossa ideia de seus efeitos sensíveis” (Peirce, 1878/ [20--], p. 12)) é chamada de *pragmaticismo* (ou pragmatismo), um método lógico de interpretação que respalda a semiótica peirceana. Portanto, a máxima pragmaticista de Peirce é





considerar os efeitos práticos imagináveis produzidos pelo objeto de nossa concepção e, por sua vez, a concepção desses efeitos é a concepção total do objeto.

Por exemplo, conforme Peirce (1878/ [20--]), um vinho possui características que nos produzem uma percepção; ou seja, ele nos gera um resultado sensível: é vermelho, mais ou menos adocicado, possui determinada textura. Entretanto, tais efeitos sensíveis podem até ser transubstanciados em coisas desprovidas de sentido direto como o vinho ser interpretado como sangue de Cristo. Portanto, conforme o pragmaticismo, se quisermos tornar nossas ideias claras, precisamos considerar os efeitos que afetam as condutas.

Do ponto de vista da investigação, o pragmaticismo desloca a análise de uma exposição conceitual abstrata para um trabalho inferencial ancorado na experiência, isto é, dos seus efeitos. Em Peirce (2010), o método científico articula-se em três raciocínios lógico-científicos: abdução, dedução e indução. Para o mesmo autor, a abdução representa a criação de uma hipótese, representando o único raciocínio capaz de produzir uma nova ideia. Vale destacar que a abdução representa o raciocínio lógico mais inovador e também o mais frágil: “[...] fonte de todas as verdades e de todas as mentiras” (Santaella, 2001, p. 121).

Diante da fragilidade colocada, a abdução necessita de um segundo raciocínio lógico-científico que é a dedução, pois ela distingue a hipótese de outras possíveis, analisando suas consequências por meio de confronto de premissas. Já a indução não cria nem coteja premissas, apenas submete a relação anterior (abdução-dedutiva) ao teste, analisando se seus efeitos sustentam a hipótese ou exigem de uma nova interpretação. O resultado/efeito do processo abdução-dedutiva-indutivo é uma nova abdução, pois cria-se algo novo, seja na confirmação/negação da hipótese inicial ou na geração de uma nova hipótese. Nesse ciclo, a teoria não aparece em etapa anterior à experiência empírica, mas emerge dela, revelando que toda e qualquer generalidade sempre é provisória e revisitável.

ABDUÇÕES E DEDUÇÕES PEIRCEANAS INICIAIS PARA UMA PROPOSIÇÃO SEMIÓTICO-PRAGMATICISTA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Diante dessas premissas, é preciso esclarecer que a semiótica peirceana não é uma pedagogia, mas tem influenciado as produções intelectuais na Educação Física escolar, embora ainda predominantemente de forma abdução-dedutiva. Mais próximo das aulas de Educação Física, alguns trabalhos (Betti; Leitão; So, 2024; 2025; Leitão *et al.*; 2025; Betti; Gomes-da-Silva, 2019; So *et al.*, 2025;





So, 2023) têm se inspirado nos referenciais peirceanos para a criação de uma proposição semiótico-pragmaticista. Nesse ínterim, considerando que toda e qualquer proposição didático-pedagógica ambiciosa sugerir objetivos, conteúdos, métodos de ensino e avaliação, destacamos esses elementos a seguir, mesmo que, conforme Betti, Leitão e So (2024), ainda esteja em prelúdio:

- Objetivo: o ensino da *linguagem da movimentação*, “[...] abrangendo desde a formação cidadã no contexto escolar até questões globais como a sustentabilidade do planeta [...] promovendo práticas que transcendem o indivíduo e alcançam a sociedade como um todo” (Betti; Leitão; So, 2024, p. 274);

- Conteúdo: assim como no objetivo, o conteúdo sugerido é a *linguagem da movimentação*. Considera-se que a movimentação possui uma linguagem própria que não se restringe ao “dizer sobre”, mas também ao sentir e ao relacionar-se ou re-agir. Nesse sentido, o ensino dos conteúdos inicia no *ludus* (no sentido de impulso lúdico), avança para as movimentações mais cristalizadas socialmente como o jogo, o esporte, a luta, a dança, a ginástica, as práticas corporais *etc* e, posteriormente, seus temas socioculturais (Leitão *et al.*, 2025). Entretanto, o conteúdo não culmina nos temas socioculturais (lógica), mas almeja a integração em um novo signo, cujo *fim último*, assim como o pragmaticismo, é a estética. Em outras palavras, é belo admirável que os estudantes, em semiose, integrem e expressem os temas socioculturais em seus corpos em movimento, produzindo linguagem da movimentação;

- Método (Betti; Gomes-da-Silva, 2019): a) estabelece princípios didáticos-pedagógicos (dialogicidade, inclusão, diversidade de conteúdos e adequação aos aprendentes; b) compreende a aula/atividade como *Situação de Movimento*, apreendendo a ideia de aprender em uma circunstância; c) destaca a relação do professor com seu ensino (ecologia individual do ensinar), as interações das pessoas envolvidas (ecologia social do ensinar) e o ambiente (lugar, implementos, tempo - ecologia ambiental do ensinar); d) estrutura a aula conforme categorias fenomenológicas da experiência, iniciando-se do *sentir* (primeiridade), *reagir* (secundidade) e *refletir* (terceiridade) - “[...] primeiro, vivenciam-se e depois dão-se as palavras ao vivido” (Betti; Gomes-da-Silva, 2019, p. 61); e) propõe a *hibridização de linguagens*, tanto no sentido de preservar a *linguagem própria* da aula de Educação (corpo-movimento, o lúdico, o espaço físico diferente, a alta sociabilidade e o efeito terapêutico pós-aula) (So, 2023), como em avançar na dicotomia entre saber “do” movimento e saber “sobre” o movimento; f) na avaliação, espera-se também a hibridização da aprendizagem e da avaliação, em vez de excessivamente separadas.



Embora possa haver boas intencionalidades nas proposições didático-pedagógicas, elas precisam ser analisadas à luz de situações concretas para seu próprio aprimoramento. Colocadas as abduções e deduções peirceanas em relação com a Educação Física escolar em linhas anteriores, buscamos como raciocínio indutivo, apresentar uma situação concreta que aponta fundamentos para uma proposição semiótico-pragmaticista, conforme introduziremos no método.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que empreendeu grupos focais para investigar a relação de ex-estudantes do professor-pesquisador (primeiro autor) com a Educação Física durante suas escolarizações no 1.º e 2.º ano do Ensino Médio em 2017 e 2018 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSULDEMINAS), campus Pouso Alegre/MG — local onde também foram realizados os grupos focais, mais especificamente, em uma sala reservada dentro da instituição.

Participaram do estudo 46 estudantes entre 17 e 19 anos do 3º ano do ensino médio, que atendiam aos pré-requisitos da amostra: ser matriculado no IFSULDEMINAS e ter sido estudante (ex-estudante) do professor-pesquisador. Os estudantes participantes foram divididos em quatro grupos focais, dois com 11 participantes e dois com 12. Para preservar suas identidades, os participantes serão identificados por pseudônimos escolhidos por eles próprios. Cada grupo participou de três sessões de discussão, totalizando aproximadamente 29 horas de dados gravados em áudio e vídeo.

Quanto à moderação dos grupos focais, tais foram conduzidos pelo professor-pesquisador, com auxílio de um moderador-assistente (professor de Educação Física, doutorando em Educação Física e familiarizado com o problema de pesquisa), cuja contribuição principal consistiu na vigilância epistêmica e metodológica, desde a elaboração do roteiro, até a condução dos grupos focais e das análises preliminares. Ademais, o assistente auxiliou na organização dos participantes, os quais foram dispostos em semicírculo para facilitar a visualização mútua e o registro em vídeo, utilizado estritamente para identificação na transcrição. Uma mesa central serviu de apoio para as dinâmicas de escrita e para quatro dispositivos de áudio (*smartphone*, *tablets* e câmera). Embora a literatura sugira apenas dois gravadores (Morgan, 2019; Gatti, 2005), optou-se pela redundância de aparelhos não profissionais por precaução técnica.

Para facilitar o engajamento no debate, as indagações foram mediadas por dinâmicas disparadoras baseadas em Morgan (2019), incluindo o uso de desenhos, notas autoadesivas para





consensos coletivos e projeção de materiais audiovisuais das aulas; e a partir dessas estratégias facilitadoras do debate, eram colocados questionamentos mais diretivos. O roteiro semiestruturado com as atividades disparadoras e as indagações foram organizados em quatro eixos — relação do estudante consigo, com a Educação Física, com a docência e sugestões para o ensino — apresentados sob o modelo "funil", que transita de questões gerais para as mais específicas. Pelo alto volume, indicamos ao leitor que acesse a referência So (2023, p. 438) para acesso do roteiro completo e detalhado.

De modo geral, em busca de compreender os sentidos que os estudantes atribuem a esta disciplina escolar, questionou-se sobre suas relações com a Educação Física, no âmbito da importância, da mobilização pelas aulas, da participação, das lembranças mais significativas, dos prazeres e desprazeres, da relação consigo mesmo e das suas experiências com seus docentes de Educação Física, a partir do quadro teórico da relação com o saber de Bernard Charlot (2020; 2021), a qual organiza o aprender em uma relação de sentido, desejo, mobilização e atividade. A escolha desse referencial se justifica pela necessidade de uma lente teórica para analisar os depoimentos estudantis. Ademais, entendemos que há uma perspectiva semiótica na teoria da relação com o saber, uma vez que Charlot (2020; 2021) compreende que há uma relação entre o sujeito (estudante) e o objeto (saber). Tal “relação”, sob a lente da semiótica peirceana, equivale à noção de signo.

Com efeito, os dados foram transcritos e analisados conforme a Análise Temática (Braun; Clarke, 2021), cujos procedimentos seguiram seis etapas: (i) familiarização com os dados – leitura do material transcrito com fins de familiarização; (ii) geração de códigos iniciais – processo de redução de fragmentos do texto em código (“rótulo”); (iii) busca por temas – agrupamento dos códigos gerados e elaboração de temas protótipos; (iv) revisão dos temas – processo iterativo de confrontar os temas protótipos com os fragmentos de texto, buscando testar os temas; (v) definição e nomeação dos temas – elaboração de nomes atrativos e assertivos sobre o tema; (vi) produção do relatório – relacionar os fragmentos vívidos com o problema de pesquisa e a literatura, produzindo o texto.

Diante disso, o atual trabalho apresenta dois temas: (i) *O desejo estudantil pela norma escolar na Educação Física é desejo de inclusão e semiose*; (ii) *O desejo pelo saber orgânico e a hibridização de sistemas de linguagem é desejo estudantil pelo belo admirável na Educação Física*. Também representam um recorte da Tese de Doutorado intitulada “As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de Educação Física: implicações para as condutas didático-pedagógicas docentes” (So, 2023), sob o número de aprovação do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), 07494019.1.0000.8142.





RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desejo estudantil pela norma escolar na Educação Física é desejo de semiose

Diversos estudos constataram que a disciplina Educação Física é marcada pela pobreza e repetição de conteúdos, com ênfase em poucos esportes coletivos com bola, metodologicamente não diretiva, avaliação com critérios assistemáticos e direcionada aos estudantes que já sabem jogar (So, 2023; Machado *et al.*, 2010); cuja finalidade ou crença docente é a educação pelo esporte (Machado *et al.*, 2010), como esboçam os estudantes:

[...] o professor dava uma bola e deixava a gente fazer o que a gente quisesse, geralmente era futebol mesmo (Branca, grupo focal).

[...] jogou a bola na quadra, aí quem dá aula é o aluno (Eminem, grupo focal).

A minha é igual a de todo mundo. A gente jogava queimada e os meninos, era futebol [...] era sair da sala pra ficar sentada na arquibancada fazendo nada (Brunele, grupo focal).

Diante disso, na relação didática entre conteúdo, objetivo e método (Libâneo, 2018), a noção de Educação Física que prevalece nas escolas brasileiras é a esportivista (So, 2023), marcada pela: (i) sobrepujança, selecionamento de poucos e instrumentalização do ensino (Kunz, 2020): *Uma vez o professor olhou para mim, eu peguei a bola de basquete e [...] aí ele falou assim: – você não. Aí eu falei: – por quê? [Ele respondeu]: – não, você é muito baixa, senta lá, se quiser ir embora, pode ir, eu não vou te dar falta não* (Alva, grupo focal); (ii) a separação de gênero: *Mas tipo assim, quando ela passava esportes, eram só os meninos que faziam, as meninas ficavam de fora* (Edward, grupo focal); (iii) a exclusão, a desmotivação, o não pertencimento de estudantes que não sabem jogar, gerando tempos e espaços paralelos à atividade principal da aula.

De modo geral, o selecionamento (diretiva e não diretiva) de alguns em detrimento de outros, o oferecimento da bola esportiva, o saber jogar como passaporte de ingresso das aulas de Educação Física demonstram a sobreposição dos valores e normas esportivas nessa disciplina escolar. Tal sobreposição esportivista no sistema educacional desfavorece a *semiose* à medida que limita o processo de geração de signos e seu percurso expansivo, comprometendo a aprendizagem. Portanto, sugere-se abandonar as discriminações implícitas do sistema esportivo e considerar o discurso educacional explícito, que promove a inclusão e, conseqüentemente, a semiose.





O processo de inclusão é sistêmico e depende de muitos atores escolares, como é o caso da mediação docente. Nesse sentido, os participantes alegam que as aulas vivenciadas no IFSULDEMINAS proporcionaram uma nova experiência de inclusão, notada na *ampliação e a diversificação de conteúdos*: *Tem muita gente que não gosta de esporte com bola [...] ou que não gosta de esporte, ou luta, mas gosta de dança, ou gosta de ginástica [...] o bom de variar é que acaba incluindo todo mundo [...] porque sempre misturava tipo tudo* (Inês, grupo focal).

A novidade, a alternância, a ampliação e a diversificação de conteúdos são fatores que se manifestaram na prática do professor-pesquisador, o qual mobilizou o ensino dos referidos conteúdos: (i) Jogos e brincadeiras da cultura brasileira; (ii) Esportes - Handebol e Voleibol; (iii) Danças - Siriri, Carimbó, Xaxado, Hip Hop; (iv) Lutas - Muay thai, Judô e Jiu-jitsu; (v) Ginásticas de condicionamento - Ginástica aeróbica e de Academia. Portanto, a diversidade de conteúdos favorece a inclusão estudantil, promovendo assim o processo de aprendizagem e semiose. Esses princípios estão alinhados com os princípios didático-pedagógicos da *inclusão* e da *diversidade de conteúdos*, conforme proposto pela proposição semiótica da Educação Física (Betti; Gomes-da-Silva, 2019).

Embora a diversidade de conteúdos também seja uma escolha metodológica do ponto de vista de “como” ensinar, nota-se um apego estudantil à norma escolar quando valorizam o planejamento, o currículo, o trato pedagógico dos conteúdos, as sequências de aprendizagem, os critérios avaliativos *etc.*, como esboça Ian: *Ter uma ementa, um planejamento. Na primeira aula vou ensinar o que é o esporte, na segunda eu vou começar pelo básico que é o passe, na terceira finalização, no quarto coletivo, depois joga, entendeu? Isso que é ter ementa, não você dar só a bola e se vira aí* (Ian, grupo focal). Portanto, não é estranho que muitos estudantes apoiem a norma escolar, já que, em potencial, ela advoga pelo ensino para todos.

Se outrora os estudantes naturalizavam a não-participação das aulas, nesse novo momento, percebem a Educação Física como um direito de todos, não limitado àqueles que sabem jogar. Vale ressaltar que a não-participação tem sido frequentemente interpretada como uma preferência individual estudantil, como uma situação de autoexclusão. Entretanto, a atual investigação notou que a ambiência proporcionada no esportivismo é desfavorável ao engajamento estudantil, pois há um claro descompasso entre o proposto pelo docente e o nível de complexidade dos estudantes. Assim, é preciso que os estudantes se sintam *capazes/competentes* para o ingresso na semiose, tal como sugere o princípio didático-pedagógico da *adequação aos aprendentes* da proposição semiótica da Educação Física (Betti;





Gomes-da-Silva, 2019): *Eu sempre me via [...] inferior por não saber praticar um esporte, sabe? Nas suas aulas eu não sentia isso, [...] mesmo jogando um esporte que não me sentia muito confortável [...]. Eu sentia que eu podia e realmente conseguia fazer aquilo* (Israel, grupo focal).

Sob a lente do pragmatismo, esse sentimento de competência relatado por Israel pode ser interpretado como um “interpretante final” de caráter lógico-deliberativo. Para Peirce (2010), o significado último de um signo não é apenas um pensamento, mas a fixação de uma crença que se traduz em uma disposição para agir (hábito). Quando o estudante se percebe capaz de realizar a tarefa, a dúvida sobre a própria capacidade é substituída pela crença na competência, alterando sua conduta futura em relação às práticas corporais, consistindo em processo de semiose.

Ainda no âmbito metodológico, outro elemento favorável à aprendizagem e à semiose foi a gestão docente com diferentes grupos estudantis. O professor-pesquisador identificou a constituição de grupos gerados pela escolarização anterior, cujas características principais de distinção eram de habilidade e gênero. Diante disso, a mediação docente atuou desestruturando os diferentes grupos tanto na diversidade de conteúdos, mas também na comunicação, por exemplo: *Tanto que das vezes que acontecia de as pessoas serem brutas, você ia lá e corrigia e falava “Não, diminui a força”, sabe? Pra não machucar e tal. E quando machucava você explicava que não podia fazer aquilo, e tal. Ai acabava melhorando na aula* (Bruna, grupo focal).

Para a Educação Física ser inclusiva e favorecer à aprendizagem e à semiose, é necessário que as aulas e suas atividades sejam interpretadas como *Situação de Movimento* (Betti; Gomes-da-Silva, 2019), o que implica observá-las e planejá-las semioticamente de maneira mais ampla, ocupando-se da relação com a própria ação docente, da relação com outro da educação e da relação com o ambiente educativo. Em outras palavras, todos esses elementos são signos que comunicam algo aos estudantes. No caso dos dados apresentados, a diversidade, a alternância, a ampliação, a percepção de competência, a inclusão são elementos que vão de acordo com a norma escolar, que preza por valores inclusivos. Sendo assim, o desejo estudantil pela organização docente, pela “ementa” representa o desejo pela norma escolar em uma disciplina marcada por discriminações implícitas, porém, sobretudo, é um desejo de semiose e de aprendizagem.





O desejo estudantil pelo saber orgânico e a hibridização de sistemas de linguagem na Educação Física é desejo pelo admirável

Como escrito em linhas anteriores, a língua não é hierarquicamente superior aos outros sistemas de linguagens, tampouco consiste em um sistema ideal que devemos alcançar (Santaella, 2017). Entretanto, não é possível desconsiderar que a língua tem forte poder de enunciação, generalização e abstração, capaz de transmitir e elaborar signos de modo eficaz.

Nessa perspectiva, a escola é terreno da *terceiridade*, onde circulam teorias, convenções sociais, generalizações científicas, cujo sistema de linguagem predominante é a língua. No modelo da educação tradicional, a sala de aula é o espaço físico preferido, as interações sociais são comportadamente controladas, o corpo, as emoções e os afetos são reprimidos em troca do desenvolvimento da alma, ou da Razão, ou do Estado (Charlot, 2020). Entretanto, a Educação Física parece ter uma linguagem própria que muito se difere do controle do corpo e do desejo, pois, conforme os estudantes do estudo, a mobilização pelo signo Educação Física é marcada pelo: (i) corpo-movimento (“experiência corporal”); (ii) interação social; (iii) tempo e espaço físico diferentes; (iv) lúdico; (v) efeito terapêutico que gera nos corpos dos aprendentes; (vi) presença de outros sistemas de linguagem (som, imagem, movimentos *etc.*). Diante disso, destacamos um paradoxo, a Educação Física possui linguagem própria, mas está situada no terreno da *terceiridade* escolar; nesse cenário, indaga-se: qual seria o lugar da língua nessa disciplina?

A desigualdade de gênero nas práticas corporais, a diferença entre luta e briga, a historicidade dos elementos da cultura de movimento, a saúde, as relações étnico-raciais, a mídia e o esporte *etc.* são temas importantes ao *bem comum*, como avaliam positivamente a maioria dos estudantes: *Eu conseguia muito melhor aprender a aula prática quando eu sabia a raiz daquilo. Tipo, eu adorei aprender Carimbó, Xaxado, achei demais aprender a cultura de cada região do nosso Brasil* (Alírio, grupo focal). Entretanto, tais saberes, muitas vezes, são comunicados exclusivamente pela língua com independência do corpo-movimento, seja em rodas de conversas, em exposições orais, em narrativas escritas.

Por outro lado, observa-se que a abordagem dos saberes enunciados intensifica a percepção de aprendizagem, conforme exemplificado por Alírio. Além disso, essa abordagem proporciona uma nova forma de relação com os objetos de conhecimento da disciplina, permitindo uma articulação multidisciplinar e em múltiplas linguagens. Nessa nova condição, muitos estudantes percebem a Educação Física com maior importância, como se a disciplina emprestasse o prestígio da língua.





Todavia, por meio de discursos verbalizados e sem o corpo em movimento, os referidos temas também podem ser tratados por outras disciplinas. Essa crítica é manifestada por alguns estudantes nas: (i) aulas de Educação Física realizadas em sala de aula; (ii) avaliações escritas que não se relacionam com a experiência do corpo em movimento; (iii) nos seminários avaliativos:

Eu não gostava da teórica, porque eu acho muito divertido fazer a prática e a teórica para mim é chata (Ágata, grupo focal);

[...] mais prático, acho que chama mais atenção e é mais interessante (Edward, grupo focal);

É importante, mas é chato, fazer o quê (Elgin, grupo focal).

Com base nos depoimentos, os estudantes alegam que discursos ou saberes enunciados da cultura de movimento que não se concretizam no corpo-movimento são *palavreados ociosos* (vazios), que desfavorecem o desejo de aprender.

Do ponto de vista da semiótica peirceana, a justificativa do menor interesse está relacionada ao “divórcio” da terceiridade com a secundidade e primeiridade. Um signo de terceiridade (um conhecimento, uma generalização, uma teoria *etc.*) sem sua experiência de *sentir* e *ser* não possui o mesmo potencial de contágio ou afeto (Merrel, 2008). Portanto, é como falar de corpo-movimento, mas em vez de vivê-la, é somente um discurso ou um texto da cultura.

Em contraposição a esse hiato, quando questionados sobre as aulas que julgaram ser inesquecíveis, todos os estudantes manifestam as que melhor integraram o corpo-movimento com os temas da cultura. Assim, valorizou-se a hibridização da linguagem própria da Educação Física (corpo-movimento, outros sistemas de linguagem, lúdico, interação social, espaço físico da quadra e que causa efeitos terapêuticos estudantis) com os saberes enunciados (temas da cultura de movimento). Como forma de ilustração, apresentaremos dois exemplos dessa hibridização de linguagens como um *saber orgânico*.

Em primeiro lugar, conceitos teóricos como calorias e balanço energético foram introduzidos, relacionando a ingestão de alimentos e suas calorias com o planejamento do esforço físico necessário (tempo e intensidade) para consumir essas calorias. Nas aulas e fora da escola, os estudantes realizaram caminhadas/corridas seguindo a frequência cardíaca prescrita para o treino, percebendo a dificuldade da perda de peso. Em resposta, criaram um cartaz denunciando propagandas enganosas que promovem métodos duvidosos de perda rápida de peso. Nesse sentido, a percepção do próprio corpo se esforçando





para perder poucas calorias, a alteração da frequência cardíaca ao nível basal e de esforço, o uso de diferentes signos como os matemáticos, fisiológicos, sociológicos são indícios da hibridização entre sistemas de linguagem e da multidisciplinaridade. Tais estratégias favoreceram o engajamento estudantil, pois tais conceitos foram vividos na relação sîgnica com o seu próprio corpo: *a partir do momento que você fala “nossa, eu posso ver isso, eu posso ver quantos batimentos cardíacos eu estou fazendo, será que eu consigo fazer mais, será que eu consigo fazer menos, qual é o meu limite?”* (Biel, grupo focal).

Em outro caso, a história do Hip Hop e sua relação com o racismo norte-americano, foi tratada em quadra a partir de uma linha do tempo com três folhas no chão, cada uma representando uma década (1930, 1960 e 1980) e contendo a foto de um artista ou grupo musical. A atividade demonstrou a influência do *jazz* na década de 1930, do *soul* e *funk* na década de 1960, e do *rap* nas décadas de 1980 e 1990 para o desenvolvimento do Hip Hop. Em cada folha ao chão, os alunos: (i) ouviram uma introdução do professor-pesquisador; (ii) dançaram livremente uma música do estilo musical do ano respectivo; (iii) assistiram e dançaram a mesma canção com base no videoclipe da música; (iv) debateram as diferenças nas formas que dançaram espontaneamente a da dança do videoclipe.

Diante disso, Alva esboça sua aprovação pela aula: *Eu ia falar que pra mim “show” foi a do hip hop, que foi teoria e prática juntos, que cê colocava os papéis no chão e o projetor na quadra. Aquela aula foi a melhor* (Alva, grupo focal). A dificuldade de distinção entre se a aula foi teórica ou prática indica a integração orgânica e a hibridização de múltiplas linguagens. Nesse caso, o corpo-movimento da dança se misturou com a história, a música, a crítica das injustiças raciais e a exibição de vídeos, proporcionando um aprendizado que afeta por ser admiravelmente belo. Sob a perspectiva peirceana, essa percepção de “show” relatada pela estudante relaciona-se com a “estética”, ciência que estuda o que é admirável por si mesmo (Peirce, 2010). Nesse sentido, a busca estudantil vai além do aprender puramente lógico (terceiridade isolada), mas anseia por se “encantar” com o conhecimento, tornando-se um ideal de conduta que atrai e mobiliza o sujeito-aprendente.

Para além das aulas, as avaliações que os estudantes mais aprovaram também foram as que envolveram a hibridização de linguagens. Entre elas, destacam-se a avaliação por participação, a apresentação de trabalhos que envolvam o corpo em movimento (coreografias, compartilhamento de jogos etc.) e a produção de vídeos (videoclipe, curta-metragem). Com efeito, nas duas últimas avaliações, destaca-se a mistura e o trânsito de diferentes signos: corpo-movimento, música, edição de vídeos, textos,





poesias, teatro, verbalização *etc.* Ademais, muitos estudantes analisam que tais avaliações diminuíram a distância entre aprendizagem e avaliação, hibridizando organicamente esses dois componentes.

Embora se discuta a hibridização de diferentes linguagens, vale destacar que não são os discursos que devem ser pontos de partida para, secundariamente, encontrar o corpo em movimento. Pelo contrário, inicia-se pelo “vivenciar” para depois “enunciar” o vivido (reflexão e discussão). Entretanto, vivenciar não significa reproduzir as práticas corporais como elas se apresentam na sociedade, mas adequá-las aos valores e às normas escolares, oportunizando Situações de Movimento possíveis à semiose e aprendizagem estudantil, como vimos na seção anterior. Quer dizer, não se trata de vivenciar o impossível, como é o “rola bola” que assevera as discriminações entre os estudantes ao não se apresentar em nível de complexidade possível aos estudantes.

Diante disso, a proposição semiótica da Educação Física inspira uma estruturação da aula que integra diferentes experiências de aprendizagem de maneira sequencial e somativa (Betti; Gomes-da-Silva, 2019). Baseando-se nas categorias fenomenológicas da experiência peirceanas, a aula deve iniciar pelo “sentir” (primeiridade), criando um ambiente de sensibilização e fascinação; depois, para o “reagir” (secundidade), envolvendo atividades-problemas, como desafios de jogos; e finaliza com o “refletir” (terceiridade), promovendo a síntese e generalização das experiências. Isso permite ao aluno representar e expressar suas aprendizagens, revisitando ações passadas e antecipando futuras situações (Betti; Gomes-da-Silva, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atual investigação partiu dos depoimentos avaliativos de ex-estudantes do professor-pesquisador, relacionando alguns conceitos da semiótica (semiose, signos, linguagens, língua, categorias fenomenológicas da experiência) e da proposição semiótica da Educação Física (Situação de aprendizagem, ecologias do ensinar, princípios didático-pedagógicos, jogo, avaliação-aprendizagem) com as estratégias didático-pedagógicas empreendidas pelo professor-pesquisador, qualificadas pelos seus ex-estudantes.

É preciso esclarecer a impossibilidade de transferir automaticamente teorias e conceitos do campo semiótico para o campo pedagógico. Sendo assim, a semiótica peirceana não é uma pedagogia, nem pretende sê-la; porém, pode inspirar proposições, princípios e condutas didático-pedagógicas a serem considerados nas situações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a partir dos dados da





pesquisa, apresentamos quatro consequências de ordem didático-pedagógica para a Educação Física escolar.

A primeira consequência possui relação com a máxima pragmaticista. Com efeito, é necessária a coerência entre intencionalidades político-pedagógicas (que refletem nossas concepções) e as condutas didático-pedagógicas concretas (que buscam "efeitos práticos"), ou seja, aprendizagens por parte dos estudantes. Na condição de docentes, nossas intencionalidades devem nos levar a imaginar, a idear, a planejar condutas (ações voluntárias e controladas por deliberações conscientes) com elas coerentes. Portanto, o estudo apresentou empiricamente a relação dos estudantes com a Educação Física (efeito prático) como forma de indução, que encontra a dedução e a abdução para a elaboração de novas condutas didático-pedagógicas.

A segunda é que a semiótica peirceana avança em relação à concepção de Educação Física na qual imperam dicotomias e divisões: teoria versus prática; conceitual, atitudinal e procedimental; cognitivo, afetivo e motor; biológico versus cultural. Porque não há, para a semiótica peirceana, hierarquia entre os sistemas de signos. Do ponto de vista educacional, a linguagem "verbal" não é mais importante do que a linguagem "corporal" (ou as "artísticas"), e elas se imbricam no fluxo das semioses. Isso é visto nos depoimentos dos estudantes quando percebem seu corpo-movimento em relação consigo mesmos, com os outros e com o mundo.

A terceira é considerar as práticas corporais em sua condição sígnica ampla e complexa, ou seja, em suas qualidades estéticas (primeiridade), singularidades éticas (secundidades) e generalidades lógicas (terceiridade), as quais se inter-relacionam. Portanto, transita entre as qualidades potenciais dos gestos em si, as dinâmicas contingentes dos processos de ensino e aprendizagem, e as lógicas generalizantes referidas às práticas corporais.

Diante dessa premissa, quanto à estruturação da aula, propõem-se gradativamente as experiências de sentir (primeiridade), reagir (secundidade) e refletir (terceiridade). Sendo assim, a sequência de aprendizagem não se inicia pelas abstrações e generalizações da reflexão (terceiridade/refletir) sem antes sentir (primeiridade) e reagir/fazer (secundidade). Não à toa, os estudantes manifestam maior mobilização às Situações de Movimento quando o corpo-movimento se hibridiza com os saberes enunciados; e menor mobilização quando os discursos culturais são apresentados isoladamente ou divorciados do corpo-movimento, como *palavreados ociosos*, vazios de afetação.





A quarta consequência é caracterizar as manifestações da Educação Física em suas relações comunicativas, seja entre os sujeitos (professores/as e alunas/os) já que todos são produtores e intérpretes de signos capazes de, no confronto de diferenças (alteridades), conduzir os processos de ensinar e aprender (Gomes-da-Silva, 2011); seja entre os sujeitos e o espaço/tempo/implementos (Betti; Gomes-da-Silva, 2019). Ou seja, trata-se de um processo comunicativo. Então, primeiro é preciso aprender a interpretar os signos (mas só posso interpretá-los se primeiro os perceber, atentar para eles) e a ver a si próprio como um signo. E tudo é signo: os gestos, as palavras, as expressões faciais, os gritos, os silêncios, o riso, o choro...

Em todo caso, tratar a "Educação Física como linguagem" não é uma panaceia para as dificuldades epistemológicas e didáticas deste componente curricular. Afinal, tudo pode ser analisado como linguagem. Então devemos sempre nos ocupar das perguntas: Educação escolar para quê? Educação Física para quê? Os discursos pedagógicos respondem diferentemente a essas perguntas, e buscam articular diferentes práticas, mas todos os discursos e práticas são passíveis de análise semiótica.

Todavia, se queremos entender a Educação Física como linguagem, é preciso ocupar-se mais dos signos e da sua dinâmica, e não apenas dos códigos da cultura, quando se tomam as práticas corporais como objetos de conhecimento já instituídos. Enfim, é preciso compreender como operam os signos, a sua dinâmica de produção de significações. Aí, então, poderíamos dizer que a semiótica começará a desdobrar-se em direção a uma pedagogia, que a Educação escolar "como" linguagem poderá se concretizar e permitir avanços nos discursos em coerência com as condutas pedagógicas.

Além das implicações colocadas, concluímos que para tornar a Educação Física mais inclusiva e promotora da semiose, é necessário superar a tradicional abordagem esportivista que privilegia poucos estudantes e assevera as discriminações. A diversificação, a alternância e a novidade de Situações de Movimento favorecem a inclusão e a aprendizagem estudantil. Além disso, manifesta-se a necessidade da Educação Física ser admiravelmente bela, o que implica articular o corpo-movimento e os discursos sobre o corpo de modo orgânico, a partir da hibridização de diferentes sistemas de linguagem (corpo-movimento, música, imagem, conceito, palavra) na Educação Física, envolvendo os estudantes nas experiências de sentir (primeiridade), reagir (secundidade) e refletir (terceiridade).

Conclui-se que a semiótica pode subsidiar didaticamente um olhar docente sensível aos efeitos do ensino nos estudantes, e na elaboração ambiental a favor da mobilização e da participação estudantil. Sendo assim, os desejos estudantis de aproximar a Educação Física do sistema educacional e





de almejar uma disciplina admiravelmente bela são, implicitamente, desejos de engajamento, de pertencimento, de inclusão, de aprendizagem e de semiose.

REFERÊNCIAS

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

BETTI, Mauro; LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; SO, Marcos Roberto. Prelúdio a uma proposição semiótico-pragmaticista para a educação física. In: SILVEIRA, Sergio Ricardo *et al.* (Orgs.). **90 anos da educação física escolar da EFEUSP**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, 2024.

BETTI, Mauro; LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; SO, Marcos Roberto. Pesquisa didática e práxis docente em Educação Física: manifesto semiótico-pragmaticista. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 39, p. 1-10, 2025.

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

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. **Thematic analysis: a practical guide**. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 2021.

CHARLOT, Bernard. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista internacional educon**, v. 2, n. 1, p. 1-18, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade**. João Pessoa, PB: EdUFPB, 2011.

GREIMAS, Algirdas J.; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1983.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 14. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2020.

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes *et al.* Os conteúdos da educação física na área de linguagens em perspectiva semiótico-pragmaticista. **Movimento**, v. 31, p. 1-21, 2025.





- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- LOTMAN, Lúri. **Mecanismos imprevisíveis da cultura**. São Paulo: Hucitec, 2022.
- MACHADO, Thiago da Silva *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, v. 16, n. 2, p. 229-247, 2010.
- MERRELL, Floyd. **Viver aprendendo**: cruzando fronteiras dos conhecimentos com Paulo Freire e Charles S. Peirce. Ijuí, RS: Unijuí, 2008.
- MORGAN, David L. **Basic and Advanced Focus Groups**. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, 2019.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix/ Edusp, 1972.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- PEIRCE, Charles Sanders. **Como tornar as nossas ideias claras** [1878]. Tradução de António Fidalgo. Covilhã: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, [20--]. Disponível em: <<http://bocc.ufp.pt/pag/fidalgo-peirce-how-to-make.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2026.
- SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.
- SANTAELLA, Lucia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- SANTOS, Marlene de Fátima dos; MARCON, Daniel; TRENTIN, Daiane Toigo. Inserção da educação física na área de linguagens, códigos e suas tecnologias. **Motriz**, v. 18 n. 3, p. 571-580, 2012.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- SO, Marcos Roberto. **As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de Educação Física**: implicações para as condutas didático-pedagógicas docentes. 2023. 444f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2023.
- SO, Marcos Roberto *et al.* Semiótica da cultura: contribuições para a educação física escolar. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 47, p. 1-9, 2025.

Marcos Roberto So

<https://orcid.org/0000-0003-2338-3481>

<http://lattes.cnpq.br/4778679214675032>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Muzambinho, MG – Brasil)
marcos.so@muz.ifsuldeminas.edu.br





Mauro Betti

<https://orcid.org/0000-0002-4252-6188>

<http://lattes.cnpq.br/6026760351434205>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Muzambinho, MG – Brasil)

maurobettionline@gmail.com

Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão

<https://orcid.org/0000-0002-3768-048X>

<http://lattes.cnpq.br/4746875873630875>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Muzambinho, MG – Brasil)

arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br

Elaine Prodócimo

<https://orcid.org/0000-0002-2500-3668>

<http://lattes.cnpq.br/0911069054007202>

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

elaine@fef.unicamp.br

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

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

Autor 2: análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autor 3: análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

Autora 4: concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados.

FINANCIAMENTO

Não houve financiamento.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analizados no presente artigo. Dados adicionais estão disponíveis no material suplementar ou mediante solicitação aos autores.





DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

SO, Marcos Roberto *et al.* Fundamentos para uma proposição semiótico-pragmaticista a partir das relações de estudantes de ensino médio com as aulas de educação física. **Corpoconsciência**, v. 30, e21116, p. 1-25, 2026. <https://doi.org/10.51283/rc.30.e21116>.

Recebido em: 27/02/2026

Aprovado em: 01/04/2026

Publicado em: 06/04/2026

