



## MATRIZES DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA REVISÃO EM PERIÓDICOS NACIONAIS

### MATRICES OF LANGUAGE IN PHYSICAL EDUCATION: A REVIEW OF ARTICLES PUBLISHED IN NATIONAL JOURNALS

### MATRICES DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: UNA REVISIÓN DE ARTÍCULOS EN REVISTAS NACIONALES

Isadora Carolina Monteiro dos Santos • Dimitri Wuo Pereira • Felipe Quintão de Almeida •  
Marcos Roberto So • Mauro Betti • Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão

#### Resumo

Este artigo integra uma pesquisa mais ampla que problematiza, sob perspectivas epistemológicas e didático-pedagógicas, os estudos da linguagem na Educação Física. Apresenta, especificamente, uma revisão da produção acadêmica publicada em periódicos nacionais entre 1994 e 2023, com o objetivo de analisar como a noção de linguagem tem sido mobilizada no campo. O corpus foi examinado a partir de duas ênfases analíticas, conceitual e filosófica, desdobradas em matrizes de posição que explicitam diferentes modos de compreender a linguagem, o conhecimento e o componente curricular. Os resultados indicam crescimento das publicações no período pós-BNCC, predominância de abordagens ligadas à mediação cultural, disputas curriculares e menor incidência de estudos que aprofundam a linguagem como problema filosófico do sentido e da experiência. Conclui apontando desafios teóricos e pedagógicos para o avanço dos estudos da linguagem na Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física; Linguagem; Corpo; Escola.

#### Abstract

This article is part of a broader research project that examines language studies in Physical Education from epistemological and didactic-pedagogical perspectives. More specifically, it presents a review of academic production published in national journals between 1994 and 2023, aiming to analyze how the notion of language has been mobilized in the field. The corpus was examined through two analytical emphases, conceptual and philosophical, further unfolded into positional matrices that make explicit different ways of understanding language, knowledge, and the curricular component. The results indicate an increase in publications in the post-BNCC period, a predominance of approaches related to cultural mediation, curricular disputes and a lower incidence of studies that deepen language as a philosophical problem of meaning and experience. The article concludes by pointing out theoretical and pedagogical challenges for advancing language studies in Physical Education.

**Keywords:** Physical Education; Language; Body; School.

#### Resumen

Este artículo forma parte de una investigación más amplia que problematiza, desde perspectivas epistemológicas y didáctico-pedagógicas, los estudios del lenguaje en la Educación Física. En concreto, presenta una revisión de la producción académica publicada en revistas nacionales entre 1994 y 2023, con el objetivo de analizar cómo se ha movilizado la noción de lenguaje en el campo. El corpus fue examinado a partir de dos énfasis analíticos, conceptual y filosófico, desplegados en matrices de posición que explicitan diferentes modos de comprender el lenguaje, el conocimiento y el componente curricular. Los resultados indican un aumento de publicaciones en el período posterior a la BNCC, predominio de enfoques vinculados a la mediación cultural, las disputas curriculares y menor incidencia de estudios que profundizan el lenguaje como problema filosófico del sentido y de la experiencia. El texto concluye señalando desafíos teóricos y pedagógicos para el avance de los estudios del lenguaje en la Educación Física.

**Palabras clave:** Educación Física; Lenguaje; Cuerpo; Escuela.





## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o tema da linguagem ganhou presença no debate da Educação Física no Brasil. Embora a noção já circulasse em diferentes meios acadêmicos, a incorporação do componente na área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio (CNE, 1998) e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), como referência normativa para redes e sistemas escolares, ampliaram seu alcance e sua circulação no campo. As relações entre a Educação Física e a linguagem passaram a ocupar, com maior lastro, textos acadêmicos, documentos orientadores e discussões da área, por vezes, como categoria de justificativa, promessa de integração com outras práticas escolares ou horizonte de reposicionamento epistemológico do componente, com ancoragem ainda desigual no cotidiano das práticas pedagógicas.

Esse horizonte de ampliação não é apenas quantitativo. O léxico acadêmico da Educação Física passou a operar com o tema da linguagem como marcador de disputa sobre o componente na escola: o que o componente ensina, como justifica sua presença no currículo, quais aprendizagens reivindica e quais relações estabelece com outras áreas. Estudo de Leitão *et al.* (2025), ao examinar documentos curriculares e a produção acadêmica associada a eles, buscou compreender como a “linguagem” foi mobilizada nas políticas curriculares para sustentar objetivos, organizar conteúdos e produzir expectativas de aprendizagem em Educação Física. O referido estudo identificou que as matrizes teóricas da linguagem, quando acionadas nesse debate normativo, aparecem de modo fragmentado e, por vezes, por meio de aproximações que justapõem referências sem explicitar com rigor seus pressupostos.

Nesta esteira, a linguagem tende a operar mais como vocabulário de legitimação do reposicionamento curricular do que como problema conceitual enfrentado em profundidade. Isso produz uma ambiguidade: ao mesmo tempo em que amplia o repertório de referências, pode enfraquecer o exame das aproximações, tensões e consequências epistemológicas implicadas quando a “linguagem” é tomada como fundamento para compreender a Educação Física como componente curricular.

Uma implicação desse diagnóstico é supor que novas “teorias” levariam a novas “práticas”, como se a teoria fosse um repertório externo a ser “aplicado” ao cotidiano escolar. A problematização das relações entre teoria e prática no campo da Educação Física escolar tem mostrado que um dos equívocos persistentes reside justamente na crença de que teorias possam ou devam ser assumidas e transpostas diretamente à prática, ou de que bastaria alinhar uma intencionalidade político-pedagógica a determinada





teoria em documentos curriculares para superar a dissociação entre o que se aprende e o que se faz (Betti; Leitão; So, 2025). Assim, antes de derivar prescrições ou prometer integração, é necessário explicitar as bases conceituais e filosóficas que sustentam as matrizes teóricas mobilizadas quando se fala em linguagem, reconhecendo que essas bases operam uma certa compreensão de prática e de mediação - isto é, de como o debate teórico-conceitual se vincula à experiência e retorna a ela, em vez de apenas nomeá-la ou substituí-la.

A pergunta que orienta esta revisão incide sobre os modos de operação da linguagem e sobre aquilo que sua mobilização autoriza no debate curricular. A ampliação do uso do termo intensifica a importância de explicitar seus pressupostos teórico-conceituais. A dificuldade de definir o que é “linguagem” não pode ser resolvida por uma escolha lexical única, porque envolve pressupostos de método e de teoria. Greimas e Courtés (1983, p. 259) lembram que a linguagem não é objeto definível em si, “mas apenas em função dos métodos e procedimentos que permitem sua análise e/ou construção”, e que “qualquer tentativa de definição da linguagem... reflete uma atitude teórica” que ordena, a seu modo, o conjunto de “fatos semióticos”. Se consideramos isso válido, a pergunta relevante para o campo não é apenas “o que é linguagem”, mas quais atitudes teóricas e quais matrizes conceituais e filosóficas são mobilizadas quando a Educação Física recorre a esse termo para justificar sua presença e sua identidade curricular.

Os usos e apropriações das matrizes teóricas da linguagem na Educação Física não são apenas variações semânticas; eles reorganizam o modo como se descreve a Educação Física, como se delimita o conhecimento e como se justifica a escolarização das práticas corporais. Há, assim, um risco recorrente quando a linguagem vira palavra de consenso: ela pode uniformizar e apagar diferenças decisivas e produzir a impressão de que “Educação Física na área de Linguagens” seria um enunciado autoexplicativo, quando, na prática, abriga projetos heterogêneos e conflitantes. Esse risco torna-se mais nítido quando lembramos a crítica às classificações epistemológicas tradicionais no campo. Ao redescrever matrizes e polarizações que organizaram parte do debate, Almeida, Bracht e Vaz (2012) mostram como certas classificações, em vez de qualificar a discussão, acabam gerando rótulos, mal-entendidos e avaliações frágeis, justamente porque a configuração teórica do campo é marcada por nuances e interpenetrações. Em sentido análogo, quando “linguagem” opera apenas como marcador de pertencimento à área de Linguagens, sem a devida explicitação conceitual, o exame do problema tende a ser substituído por enquadramentos classificatórios, reforçando caricaturas interpretativas onde deveríamos escrutinar os





cruzamentos e tensões, em que a linguagem corre o risco de produzir mundos discursivos desconectados de sua concretude.

Ademais, diante dessa configuração do campo, há indícios de que, quando os professores e as professoras são tomados como interlocutores, eles reconhecem que a dimensão da linguagem atravessa as aulas, ainda que nem sempre consigam nomear e transformar isso em decisão didática explícita (Arruda, 2022). Por exemplo, a literatura sobre Educação Física e linguagem tem privilegiado textos teóricos e análises documentais, deixando em segundo plano investigações que abram espaço para quem está no cotidiano escolar (Arruda, 2022), justamente para analisar a prática pedagógica na área de Linguagens na perspectiva de professores de Educação Física. Segundo a autora, quando provocados, professores e professoras entendem a Educação Física como linguagem, mas indicam que faltam movimentos formativos para operar em zonas de reconhecimento e atuação. Esse contraste entre a circulação acadêmica do termo e seu reconhecimento no cotidiano docente reforça a necessidade de explicitar as bases conceituais e filosóficas mobilizadas quando se fala em linguagem, de modo a qualificar o debate curricular por meio de interlocuções mais consistentes entre elaboração conceitual, investigação empírica e prática pedagógica.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar a noção de linguagem na produção acadêmica da Educação Física a partir das matrizes de sustentação conceituais e filosóficas, mobilizadas de forma explícita ou implícita, examinando como o termo é utilizado, com quais sentidos e em quais registros argumentativos, sendo o termo linguagem uma questão a ser investigada. A pergunta norteadora é: como a literatura da Educação Física tem mobilizado matrizes conceituais e filosóficas da noção de linguagem e quais implicações epistemológicas essa mobilização produz para compreensão da área como componente curricular? Trata-se, portanto, de analisar a linguagem como operador de disputa no campo, e não como etiqueta estabilizada pela política curricular.

O texto está organizado em duas seções, seguidas pelas considerações finais.

## MÉTODO

Para enfrentar a questão proposta, o artigo recorre a uma revisão do tipo estado da arte, articulada a uma síntese interpretativa do *corpus*, seguindo o mesmo protocolo adotado na revisão mais ampla sobre Educação Física na área de Linguagens. A revisão mais ampla, da qual este recorte deriva, foi realizada no âmbito da pesquisa “Linguagens em movimentos de formação continuada de docentes de





Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”, desenvolvida no Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). Essa pesquisa antecedeu o presente estudo e deu origem ao protocolo de busca, seleção e triagem aqui retomado e ajustado ao corpus analisado neste artigo. O procedimento foi estruturado em etapas explícitas e reproduzíveis: definição da problemática, estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão, estratégia de busca, triagem em duas etapas, extração padronizada de dados e síntese interpretativa.

As buscas foram realizadas entre janeiro e março de 2024. Aplicou-se filtro temporal para inclusão de estudos publicados entre 1994 e 2023, bem como filtro por idioma, português e inglês. Utilizaram-se combinações bilíngues dos descritores educação física *AND* (linguagem *OR* linguagens) e *physical education AND (language OR languages)*. Quando a plataforma permitia busca booleana avançada, acrescentaram-se termos associados ao debate curricular e às políticas educacionais, como área de linguagens, BNCC, PCN e currículo, para ampliar a sensibilidade da busca sem perder o foco temático.

As bases e indexadores consultados foram: SciELO; Portal de Periódicos CAPES; BDTD; ERIC; Google Scholar. A inclusão da BDTD integrou o protocolo ampliado da pesquisa, voltado ao mapeamento mais abrangente da produção sobre Educação Física e linguagem. No recorte específico deste artigo, entretanto, teses e dissertações não compõem o corpus analítico final, formado exclusivamente por artigos publicados em periódicos, embora algumas dessas produções tenham sido mobilizadas como literatura de interlocução para sustentar a interpretação dos achados. Assim, dissertações e teses identificadas na etapa de busca foram consideradas apenas como apoio teórico e contextual à leitura do campo, não como unidades de análise da revisão. De modo complementar, realizou-se uma varredura manual em periódicos brasileiros com ênfase pedagógico e sociocultural na Educação Física, priorizando a identificação de textos teóricos e ensaísticos que, muitas vezes, não são recuperados apenas por descritores. Entre os periódicos consultados nessa etapa estiveram: Motrivivência; Motriz; Movimento; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Educação Física Escolar; Conexões; Pensar a Prática; Arquivos em Movimento; e Corpoconsciência.

Os registros elegíveis deveriam: (i) ser artigo publicado em periódico avaliado por pares; (ii) situar-se no intervalo 1994 a 2023; (iii) mobilizar a noção de linguagem em articulação com a Educação Física; (iv) apresentar debate de natureza conceitual ou filosófica com implicações para a compreensão da Educação Física como componente curricular na escola, seja por discussão direta do ensino escolar, seja por fundamentação que sustente modos de justificar a escolarização das práticas corporais. Foram



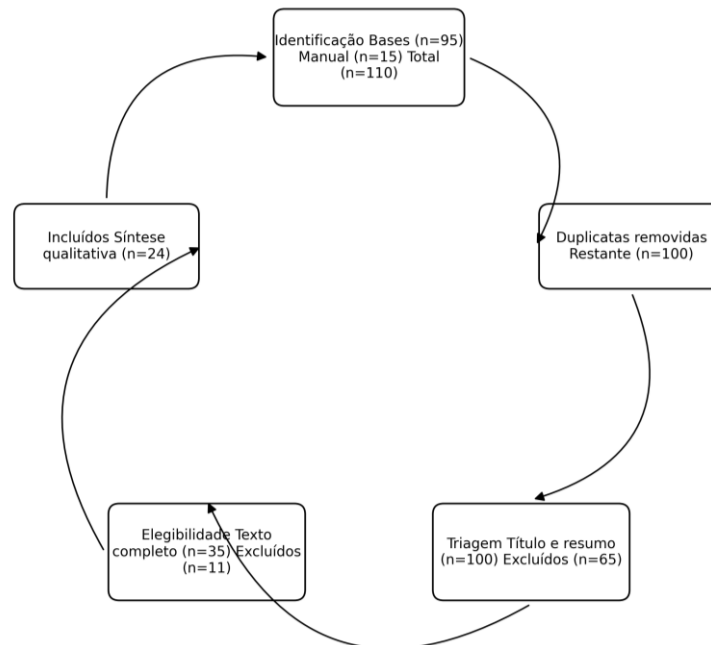


excluídos: capítulos, anais de congressos, editoriais, resenhas, teses, dissertações e monografias sem artigos derivados; e textos cuja discussão não estabelecesse interface com educação ou Educação Física escolar. Ademais, as entradas reunidas na categoria “semiótica” não foram incorporadas ao *corpus* analítico das matrizes conceituais e filosóficas, porém foram mantidas apenas como referência de enquadramento no projeto maior.

Os registros obtidos nas bases e na busca manual foram exportados em formato RIS e organizados em gerenciador bibliográfico para remoção de duplicatas. Em seguida, aplicou-se triagem em duas etapas: (a) leitura de título e resumo; (b) leitura de texto completo. As duas etapas foram conduzidas por dois revisores independentes. Em caso de divergência, o consenso foi construído por reanálise conjunta do registro e, quando necessário, por consulta a um terceiro pesquisador.

A figura 1 apresenta o fluxograma de triagem e seleção, adaptado ao recorte deste artigo. Mantiveram-se as etapas do protocolo maior, com atualização do quantitativo final do *corpus* analisado aqui.

**Figura 1** – Procedimentos de triagem dos registros



**Fonte:** construção dos autores.





Os estudos incluídos foram inseridos em planilha padronizada contendo: autor ou autores; ano; periódico; tipo de texto; objetivos; principais referências acionadas para sustentar a noção de linguagem; conceitos centrais; forma de articulação entre Educação Física e linguagem; e implicações apontadas para a compreensão do componente curricular. Para assegurar fidelidade das entradas, 20% dos registros extraídos foram auditados por um terceiro pesquisador, e as inconsistências foram corrigidas por consenso.

Como este estudo busca revelar bases de sustentação, e não produzir rótulos fechados, entende-se por “matriz” um conjunto de pressupostos mobilizados pelo texto para dar inteligibilidade à noção de linguagem, isto é, um arranjo argumentativo que orienta como o autor define o problema, seleciona referências e produz consequências epistemológicas. Para organizar a síntese interpretativa, adotaram-se inicialmente dois planos analíticos, conceitual e filosófico, definidos operacionalmente a partir da ênfase predominante do registro argumentativo, sem pressupor essência ou fronteiras rígidas. O plano conceitual abrange os registros nos quais a linguagem opera principalmente como categoria de delimitação do objeto e de justificativa do componente, com ênfase em formulações sobre Educação Física, cultura, currículo, comunicação, significação, práticas corporais e escolarização, ainda que com apoio filosófico pontual. O plano filosófico, por sua vez, compreende os registros nos quais a linguagem é mobilizada a partir de tradições filosóficas explícitas ou por discussão epistemológica de fundo, com foco na constituição do sentido, nos regimes de validação e nos pressupostos de conhecimento que sustentam a compreensão da Educação Física como componente curricular.

A adoção desses dois planos não corresponde a uma divisão do corpus em blocos estanques. Trata-se de um paralelismo analítico, isto é, de dois modos de entrada no material que permitem observar ênfases predominantes de sustentação argumentativa, identificadas no corpus por recorrência de problemas, referências estruturantes e modos de mobilização da noção de linguagem. Essa distinção funciona como porta de entrada para explicitar tensões, cruzamentos e deslocamentos no modo como o campo atribui sentido ao termo.

A partir da leitura comparativa desses dois planos, foram construídas interpretativamente as matrizes de posição, entendidas como desdobramentos analíticos que explicitam formas recorrentes de organizar a noção de linguagem na Educação Física. Enquanto os planos conceitual e filosófico indicam a ênfase predominante do registro argumentativo, as matrizes de posição permitem identificar como tais registros se articulam em torno de problemas, pressupostos e consequências epistemológicas mais





específicos. Desse modo, as matrizes de posição não antecedem a análise; elas decorrem do exame dos planos analíticos e tornam visíveis tensões internas, aproximações e zonas de interpenetração entre os textos.

Ao final do processo, foram incluídos 24 artigos na base de interpretação dos dados. Quanto às ênfases predominantes, 12 artigos foram classificados no plano conceitual e 12 no plano filosófico. A classificação foi orientada pela predominância do registro argumentativo, pelo conjunto de referências estruturantes e pelo modo como o texto constrói suas implicações. Quando um artigo apresentava traços relevantes de ambos os agrupamentos, adotou-se dupla codificação durante a leitura, e a decisão final foi tomada por consenso, registrando-se a ênfase predominante para fins de síntese.

A análise seguiu uma síntese interpretativa por leitura comparativa dos textos completos. Primeiro, realizou-se uma leitura de familiarização, com anotações analíticas sobre como “linguagem” era definida, pressuposta ou operacionalizada. Em seguida, procedeu-se à codificação temática, orientada por perguntas analíticas comuns a todos os textos: que problema o autor buscou resolver ao mobilizar “linguagem”; que pressupostos conceituais ou filosóficos sustentam esse uso; e que implicações epistemológicas foram produzidas para justificar ou compreender a Educação Física como componente curricular. Diante disso, os códigos foram agregados em eixos interpretativos, explicitando tensões, aproximações e zonas de interpenetração entre registros, sem buscar unificação conceitual. Essa estratégia permitiu identificar as ênfases predominantes das matrizes conceituais e filosóficas no *corpus*, bem como os modos pelos quais a linguagem opera como operador de justificativa e disputa no campo.

A síntese não operou com separação rígida entre descrição e interpretação. No âmbito desta revisão, os dados foram produzidos por meio da leitura comparativa, da codificação temática e da agregação interpretativa das unidades do corpus, orientadas pelas perguntas da pesquisa. Isso significa que o corpus não foi tomado como repositório neutro de informações a serem apenas extraídas, mas como material cuja inteligibilidade depende de categorias analíticas explicitadas no método. Tal opção não autoriza invenção de dados, mas reconhece que, em estudos de caráter qualitativo e interpretativo, a produção dos resultados ocorre no entrelaçamento entre seleção do material, leitura sistemática e construção dos eixos de análise.





## PLANO CONCEITUAL: LINGUAGEM COMO JUSTIFICATIVA, DELIMITAÇÃO E DISPUTA CURRICULAR

Na ênfase analítica conceitual, “linguagem” aparece, com frequência, como vocabulário de legitimação do lugar da Educação Física na escola e como operador de reposicionamento do componente no debate curricular (Fonseca; Machado, 2020; Gehres; Neira, 2020; Martiny; Theil; Maciel Neto, 2021). Em diferentes textos, o termo tende a articular-se a expressões como cultura corporal, comunicação, significação e mediação cultural, organizando justificativas sobre o que a Educação Física ensina, como se diferencia de leituras biologicistas e como se relaciona com outras áreas (Neira; Nunes, 2007; Matthiesen *et al.*, 2008; Gehres; Neira, 2020; Fonseca; Machado, 2020; Matthiesen *et al.*, 2008; Neira; Nunes, 2007).

Nesse âmbito, a linguagem costuma operar como categoria de enquadramento: fornece uma forma de nomear práticas corporais como produções culturais e, ao mesmo tempo, oferece uma gramática para afirmar o componente como espaço de produção de sentidos e de leitura cultural das práticas (Neira; Nunes, 2007; Gehres; Neira, 2020; Ehrenberg, 2014). Essa posição também se articula com a ideia de cultura corporal como eixo de legitimação curricular, mobilizando linguagem como argumento de pertencimento e como forma de justificar a produção de conhecimento escolar em Educação Física (Martiny; Theil; Maciel Neto, 2021; Nascimento, 2022; Almeida; Moreno Doña, 2021).

Nesse íterim, sustenta-se que o componente produz conhecimento não redutível a desempenho físico, técnico ou aptidão, e que tal reivindicação articula-se a críticas às reduções biologicistas que historicamente disputam a identidade curricular da área (Gehres; Neira, 2020; Martiny; Theil; Maciel Neto, 2021; Nascimento, 2022). Jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas são compreendidos como textos culturais atravessados por valores, hierarquias e formas de reconhecimento, o que reposiciona tanto o objeto de ensino quanto as justificativas curriculares (Neira; Nunes, 2007; Gehres; Neira, 2020).

Ao fazer isso, os textos reforçam a dimensão política e curricular do componente: sua relação com currículo, com disputas de legitimação e com o estatuto do conhecimento escolar. Em nossas análises, esse movimento de busca de legitimidade do componente curricular da Educação Física, em aproximação ao tema da linguagem, foi uma forma de reagir ao “fazer pelo fazer”. Essa operação aparece tanto em textos que discutem cultura como linguagem e leitura cultural das práticas (Neira; Nunes, 2007), como em formulações e proposições curriculares que enfatizam disputa de sentidos e ressignificação do componente escolar (Gehres; Neira, 2020), e em análises da inserção da Educação Física na área de





Linguagens no Ensino Médio, que tratam tensões de identidade e justificativas curriculares (Fonseca; Machado, 2020). Em complemento, estudos que retomam tradições críticas do ensino da Educação Física e discutem cultura corporal reforçam que “linguagem” pode funcionar como elemento para explicitar o componente em termos de cultura, historicidade e mediação, mas também chamam atenção para fragilidades teóricas quando o termo aparece apenas como nome genérico, sem delimitação conceitual consistente (Nascimento, 2022).

Em alguns textos, “linguagem” opera como metáfora ampla que agrega comunicação, expressão e cultura, mas sem explicitar procedimentos de análise capazes de sustentar a passagem da afirmação geral para consequências curriculares mais delimitadas. Isso produz um risco recorrente: o campo ganha força como legitimação, mas perde nitidez quando precisa discriminar pressupostos, diferenças entre vertentes e consequências epistemológicas (Matthiesen *et al.*, 2008; Martiny; Theil; Maciel Neto, 2021; Nascimento, 2022).

Além disso, esse plano tende, em alguns casos, a deslocar a prática para um lugar menor, como se ela fosse sinônimo de execução dissociada de experiência, e como se o acesso ao conhecimento dependesse de um acréscimo externo, em geral discursivo ou conceitual. Nesse movimento, a própria técnica pode ser compreendida de modo empobrecido, reduzida a automatismo ou instrumentalidade, quando também ela participa de processos de percepção, resposta, ajuste e construção de sentido nas práticas corporais. O problema, assim, não está na técnica em si, mas em sua separação da experiência e das mediações que a tornam pedagogicamente concretas. De acordo com a posição semiótico-pragmaticista (Betti; Leitão; So, 2024), isso implica reconhecer que a experiência corporal não se reduz às suas codificações e generalizações discursivas, pois envolve também dimensões qualitativas, ligadas à primeiridade, relacionais e contingentes, ligadas à secundidade, e processos de síntese e estabilização de sentidos, ligados à terceiridade. O problema, portanto, não está na produção de conceitos ou interpretações, mas no modo como essas generalizações se autonomizam e deixam de retornar à experiência vivida como critério, resistência e possibilidade de transformação das condutas.

Nessa direção, quando a linguagem passa a operar prioritariamente como comentário sobre a prática, o centro da aula pode deslocar-se para a verbalização e para o discurso sobre o fazer, rebaixando o acontecimento corporal e a espessura da experiência. O risco, então, não é a presença da linguagem, mas a forma como ela é mobilizada: quando deixa de funcionar como mediação e passa a substituir a





experiência, a compreensão do componente pode aproximar-se daquilo que So (2023) nomeia como “palavreado oco”.

## **PLANO FILOSÓFICO: LINGUAGEM COMO PROBLEMA DE SENTIDO, CONHECIMENTO E VALIDAÇÃO**

No plano analítico filosófico, a linguagem deixa de operar prioritariamente como elemento curricular e passa a ser tratada como questão sobre produção de sentido, experiência e justificação do conhecimento, o que contribui para explicitar pressupostos frequentemente naturalizados quando a Educação Física reivindica lugar no campo das Linguagens (Fensterseifer, 2009; Almeida; Vaz, 2010). Nesse plano, a discussão desloca-se para perguntas sobre como o movimento significa, como a experiência corporal torna-se compreensível e justificável, e quais regimes de validação do conhecimento são acionados quando a Educação Física se coloca como linguagem (Fensterseifer, 2009; Almeida; Fensterseifer, 2019; Fensterseifer; Johann, 2021). Em termos gerais, os textos mobilizam tradições como fenomenologia, hermenêutica e críticas ao linguicentrismo para sustentar que a compreensão da Educação Física envolve experiência, interpretação e formação, recusando reduções instrumentais e objetivistas (Mendes; Nóbrega, 2009; Ghidetti; Almeida; Bracht, 2014; Nóbrega, 2021; Almeida; Fensterseifer, 2019; Fensterseifer; Johann, 2021). Ao mesmo tempo, o corpus nos aponta que tais contribuições ainda permanecem concentradas em determinados autores e núcleos, sem ampla capilarização no conjunto da literatura mapeada.

A análise desse plano permitiu explicitar quatro matrizes de posição. Elas não designam correntes isoladas, mas arranjos recorrentes de sustentação do argumento, por meio dos quais a noção de linguagem ganha força analítica no corpus: a matriz de mediação cultural, disputa de sentidos e currículo, a matriz de posição da fenomenologia e expressão encarnada, a matriz de posição da hermenêutica e interpretação, e a matriz de posição da crítica à significação e ao linguicentrismo.





**Quadro 1** – Matrizes de posição

Matriz de posição	Textos do corpus	Contribuição central
<b>Mediação cultural, disputa de sentidos e currículo</b>	Neira e Nunes (2007); Matthiesen <i>et al.</i> (2008); Gehres e Neira (2020); Fonseca e Machado (2020); Martiny <i>et al.</i> (2021); Almeida e Moreno Doña (2021); Borges (2021); Nascimento (2022)	Compreende a linguagem como operador de leitura curricular e mediação cultural das práticas corporais, enfatizando expressão, significação simbólica, disputa de sentidos e legitimação pública da Educação Física como conhecimento escolar.
<b>Fenomenologia e expressão encarnada</b>	Mendes e Nóbrega (2009); Ghidetti, Almeida e Bracht (2014); Nóbrega (2021)	Compreende a linguagem como expressão encarnada, gesto e produção de sentido no corpo vivido, deslocando o debate para percepção, intercorporeidade e experiência.
<b>Hermenêutica e interpretação</b>	Fensterseifer (2009); Almeida e Fensterseifer (2019); Fensterseifer e Johann (2021)	Trata a linguagem como condição de compreensão, interpretação e justificação do conhecimento, com ênfase em tradição, diálogo e crítica à redução do saber ao dizível.
<b>Crítica à significação e ao linguicentrismo</b>	Almeida e Vaz (2010); Costa e Almeida (2021); Bracht e Almeida (2019); Almeida e Eusse (2020)	Problematiza a centralidade da linguagem verbal como instância soberana, criticando o linguicentrismo e recolocando corpo, afeto, potência e acontecimento como dimensões que excedem a significação discursiva.

**Fonte:** construção dos autores.

### **MATRIZ DE POSIÇÃO: MEDIAÇÃO CULTURAL, DISPUTA DE SENTIDOS E CURRÍCULO**

Na matriz de posição “mediação cultural, disputa de sentidos e currículo”, a linguagem tende a operar como categoria de leitura do currículo e das práticas corporais como produções culturais, com ênfase em significação, comunicação, mediação e disputas de sentido na escola (Neira; Nunes, 2007; Matthiesen *et al.*, 2008; Gehres; Neira, 2020; Fonseca; Machado, 2020). Em termos gerais, os textos reunidos nessa matriz sustentam que tratar a Educação Física como linguagem implica deslocar o componente de um enquadramento centrado em aptidão e técnica para outro em que jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas passam a ser compreendidos como textos culturais atravessados por valores, hierarquias e formas de reconhecimento. Esse deslocamento reorganiza, ao mesmo tempo, o objeto de ensino e as justificativas curriculares da área (Neira; Nunes, 2007; Gehres; Neira, 2020; Borges, 2021). Nessa direção, a noção de cultura corporal comparece como eixo de legitimação curricular, enquanto a linguagem funciona tanto como argumento de pertencimento à área de Linguagens quanto como forma





de justificar a produção de conhecimento escolar em Educação Física (Martiny *et al.*, 2021; Nascimento, 2022; Almeida; Moreno Doña, 2021).

Essa matriz pode ser situada no interior de uma inflexão mais ampla do campo, especialmente no âmbito do chamado Movimento Renovador da Educação Física. Nesse contexto, a linguagem aparece como operador de deslocamento curricular: ela permite retirar o componente de uma justificativa centrada apenas na aptidão, na técnica ou na execução motora, reinscrevendo-o no plano da cultura, da significação e da formação humana. Essa formulação aparece de modo emblemático em *Metodologia do ensino da Educação Física*, quando os autores afirmam:

A consideração de que o processo de ensino e aprendizagem envolve aspectos de conhecimento, habilidade e atitudes, levando-se em conta as condutas sociais dos alunos nas suas mais diversas manifestações, tendo a expressão corporal como linguagem (Soares *et al.*, 1992; 2012, p. 101-102).

O que essa formulação explicita é a expressão corporal na cultura humana, mas uma tentativa de conferir centralidade pedagógica ao componente por intermédio da linguagem. Nesse entendimento, corpo e movimento passam a ser compreendidos como materialidades atravessadas por codificações sociais, valores e formas de reconhecimento. Como assinala Carmo Júnior (2011), trata-se de compreender que o corpo e o movimento adquirem função simbólica na interação e na formação humana. A educação, nesse horizonte, envolve a expressão corporal como linguagem, com ênfase nas mediações culturais que organizam os modos de agir, perceber e significar.

Outro aspecto recorrente dessa matriz é a busca de conferir legitimidade pública ao componente, isto é, de explicitar porque a Educação Física ensina algo que pode ser debatido no currículo como conhecimento escolar. Essa operação aparece tanto em textos que discutem cultura como linguagem e leitura cultural das práticas (Neira; Nunes, 2007), quanto em formulações de currículo cultural que enfatizam disputa de sentidos e ressignificação do componente escolar (Gehres; Neira, 2020), bem como em análises da inserção da Educação Física na área de Linguagens no Ensino Médio, nas quais emergem tensões relativas à identidade da área e às suas justificativas curriculares (Fonseca; Machado, 2020). Nessa mesma direção, estudos que retomam tradições críticas do ensino da Educação Física e discutem cultura corporal indicam que “linguagem” pode funcionar como elemento para explicitar o componente em termos de cultura, historicidade e mediação; bem como, chamam atenção para fragilidades teóricas quando o termo aparece apenas como nome genérico, sem delimitação conceitual consistente (Nascimento, 2022).





Em nossas análises, contudo, esse movimento de busca de legitimidade pública do componente, ao reagir ao que se convencionou chamar de “fazer pelo fazer”, por vezes produz um efeito colateral no interior dessa matriz: parte dos textos tende a deslocar a prática para um lugar secundário, como se prática fosse sinônimo de execução dissociada de experiência, e como se o acesso ao conhecimento dependesse sempre de um acréscimo externo, em geral discursivo ou conceitual, correndo o risco do verbalismo. Sob uma leitura pragmatista, esse deslocamento se mostra problemático, porque recoloca uma separação que a própria crítica às racionalidades instrumentais buscava tensionar. A prática, nesse caso, não constitui um fazer bruto a ser posteriormente significado; ela mesma é experiência situada, produz consequências, envolve interpretação e pode ser reconstruída por mediações semióticas. Esse ponto converge com a problematização da relação entre teoria e prática no campo, quando se critica a ideia de transposição direta de teorias à ação e se afirma a necessidade de mediações que retornem ao concreto da experiência pedagógica (Betti; Leitão; So, 2025). O problema, portanto, não está em conferir densidade conceitual à Educação Física, mas em fazê-lo sem converter a prática em simples suporte de exemplificação ou o conhecimento em enunciação abstrata desconectada do vivido.

Por conseguinte, em alguns textos do corpus emergem tensões internas. Em certas formulações, “linguagem” opera como metáfora ampla que agrega comunicação, expressão e cultura, mas sem explicitar procedimentos de análise capazes de sustentar a passagem da afirmação geral para consequências curriculares mais delimitadas. Com isso, a categoria ganha força como recurso de legitimação, mas perde nitidez quando precisa discriminar pressupostos, diferenças entre vertentes e implicações epistemológicas mais precisas (Matthiesen *et al.*, 2008; Martiny *et al.*, 2021; Nascimento, 2022). Nesse ponto, a interlocução com a semiótica se coloca, porque inflete a questão em termos de produção de sentidos e de mediações, sem depender de uma oposição rígida entre biológico e cultural, ao insistir que o objeto da Educação Física envolve, em simultâneo, processos fisiológicos e significação cultural (Betti; Gomes-da-Silva; Gomes-da-Silva, 2013). A partir disso, a matriz cultural pode ser lida menos como negação de dimensões orgânicas e mais como recusa de reduções, abrindo espaço para perguntar como sentidos são produzidos, disputados e ensinados nas práticas corporais em contexto escolar.

## MATRIZ DE POSIÇÃO DA FENOMENOLOGIA E EXPRESSÃO ENCARNADA

Na matriz de posição da fenomenologia e expressão encarnada, a linguagem tende a ser mobilizada como expressão situada, gesto e produção de sentido no corpo vivido, deslocando o foco da





linguagem como pertencimento curricular para a linguagem como emergência da experiência (Mendes; Nóbrega, 2009; Ghidetti; Almeida; Bracht, 2014; Nóbrega, 2021). Desse modo, a noção de linguagem comparece como elemento para compreender o se-movimentar como experiência significativa, ancorada em percepção, corporeidade e intercorporeidade. Esses textos sustentam que o conhecimento da Educação Física não se reduz ao que pode ser traduzido em descrição técnica, uma vez que a experiência corporal constitui sentidos que antecedem, tensionam e reconfiguram o dizível, o que exige repensar o estatuto do corpo no componente curricular (Ghidetti; Almeida; Bracht, 2014; Nóbrega, 2021).

Essa matriz oferece uma contribuição relevante ao recolocar a linguagem como gesto e expressão, permitindo criticar o rebaixamento da experiência sensível e reposicionar a Educação Física como campo de formação que envolve percepção, relação com o mundo e modos de significar em ato (Mendes; Nóbrega, 2009; Nóbrega, 2021). Assim como, ela desloca a própria ideia de conhecimento no campo, já que pressupõe uma ontologia do corpo e do sentido que não se deixa reduzir a explicações objetivistas ou a racionalidades instrumentais (Ghidetti; Almeida; Bracht, 2014).

Apesar disso, o corpus sugere que poucos estudos fenomenológicos da área assumem a linguagem como problema no interior da experiência corporal com vistas às práticas pedagógicas. Esse dado não autoriza generalizações sobre o conjunto do campo, mas indica que a fenomenologia, quando mobilizada, tende a operar mais como crítica ao objetivismo do que como aprofundamento sistemático da linguagem como expressão encarnada. Em parte, isso se relaciona ao modo como Merleau-Ponty tem sido apropriado na Educação Física: a ênfase recai com frequência sobre leituras mais próximas da *Fenomenologia da Percepção*, que sustentam críticas ao tecnicismo, mas nem sempre acompanham deslocamentos posteriores do autor, nos quais linguagem, gesto e signo adquirem centralidade para pensar o sentido no corpo e na intercorporeidade. Essa limitação é tematizada por Ghidetti, Almeida e Bracht (2014), quando apontam apropriações parciais de Merleau-Ponty na área e a necessidade de maior rigor na leitura de seus deslocamentos teóricos.

Nesse cenário, alguns trabalhos se destacam por avançar na tematização da linguagem no interior da fenomenologia. Nóbrega (2021), por exemplo, articula palavra como gesto, logos estesiológico e intercorporeidade, situando a linguagem não como camada externa ao movimento, mas como dimensão constitutiva da experiência e do sentido. Mendes e Nóbrega (2009), por sua vez, aproximam cultura de movimento, corpo e natureza em diálogo com Kunz e Merleau-Ponty, abrindo caminhos que podem ser aprofundados quando a linguagem é tomada como problema e não apenas como referência geral à





percepção. Assim, ainda que o corpus não permita afirmar um padrão único de apropriação, ele indica uma agenda ainda aberta para a Educação Física: ampliar leituras, explicitar pressupostos e produzir mediações que permitam que a linguagem como expressão encarnada retorne ao mundo escolar como critério de análise, e não apenas como repertório filosófico distante das decisões pedagógicas.

## MATRIZ DE POSIÇÃO DA HERMENÊUTICA E INTERPRETAÇÃO

Na matriz de posição da hermenêutica e interpretação, a linguagem é mobilizada como condição de compreensão e de justificação do conhecimento, reposicionando o debate para a interpretação situada do se-movimentar e para a crítica a reduções objetivistas e instrumentais (Fensterseifer, 2009; Almeida; Fensterseifer, 2019; Fensterseifer; Johann, 2021). Nesse registro, a Educação Física não se sustenta por pertencer formalmente à área de Linguagens, mas por participar de processos de produção de sentido que exigem critérios de compreensão, argumentação e validação em confronto com a experiência e com o mundo escolar.

No núcleo hermenêutico, a linguagem comparece como condição de possibilidade para pensar conhecimento e escolarização das práticas corporais. Em Fensterseifer (2009), a hermenêutica aparece como base para deslocar a atividade epistemológica da Educação Física para o campo da compreensão e da interpretação, questionando regimes de validação que operam por objetivação e racionalidade instrumental. Ao tratar a Educação Física como linguagem, o autor propõe uma reordenação do que conta como conhecimento: o problema deixa de ser apenas medir e comprovar, para envolver a tarefa de justificar e tornar compreensível a experiência corporal em contextos históricos, culturais e pedagógicos. A linguagem, assim, não comparece como simples código ou meio de comunicação, mas como horizonte no qual o conhecimento se constitui e pode ser debatido no currículo.

Almeida e Fensterseifer (2019) aprofundam essa direção ao aproximar a Educação Física da hermenêutica gadameriana, situando o se-movimentar como experiência interpretativa. Compreender práticas corporais passa a envolver tradição, historicidade e diálogo; o conhecimento não é extraído de um objeto neutro, mas produzido em processos interpretativos que reconfiguram o próprio sujeito que compreende. Ao recolocar o se-movimentar como experiência que demanda compreensão, os autores deslocam “linguagem” de um rótulo curricular para um problema formativo, pois obriga a perguntar como o componente pode produzir critérios de compreensão do vivido sem reduzir o vivido à verbalização.





Fensterseifer e Johann (2021), por sua vez, tensionam a discussão pelo triângulo *logos*, *physis* e *pathos*, criticando a redução do conhecimento ao dizível e apontando que há uma dimensão da experiência corporal que resiste à captura por enunciados. Esse argumento opera como crítica interna à própria matriz: se a linguagem é condição de compreensão, ela não deve ser confundida com supremacia do discurso. A Educação Física, nesse entendimento, precisa sustentar o estatuto do fazer como experiência, sem cair no “fazer pelo fazer” e sem submeter o corpo ao império do dizível. A noção de “sempre insuficientemente dito” recoloca a linguagem como limite e como problema, e não como solução totalizante.

Desse modo, a matriz hermenêutica amplia a legitimidade do conhecimento em Educação Física ao deslocar a validação do plano técnico-instrumental para o plano da compreensão, permitindo justificar o ensino como produção de sentido, critérios e interpretações no interior de práticas corporais (Fensterseifer, 2009; Almeida; Fensterseifer, 2019). Uma contribuição importante desse conjunto é tornar visível que a disputa sobre linguagem é também disputa sobre regimes de validação: o que conta como conhecimento, como se justifica o que se ensina e como se compreende a relação entre experiência e conceito no componente curricular.

É nesse ponto que a interlocução com Ricardo Rezer ajuda a deslocar a hermenêutica de um lugar apenas epistemológico para um lugar pedagógico, articulando conhecimento, prática pedagógica e didática. Ao discutir nexos entre Educação Física e didática, Rezer (2015) recoloca à docência como campo de mediações e decisões que não se resolvem por aplicação de teorias, mas por interpretação situada, isto é, por um trabalho de compreensão que seleciona, recorta e traduz problemas e conhecimentos no interior do cotidiano escolar. Ao defender a hermenêutica como orientação para o pensar, e não como técnica de análise, o autor contribui para compreender a docência como prática interpretativa: tornar algo compreensível envolve tanto leitura da experiência quanto produção de critérios e justificativas, em um movimento de pergunta e resposta que não dissolve o fazer corporal, mas também não o toma como autoexplicativo. Essa contribuição é relevante porque qualifica a tensão de mediação identificada no corpus: a hermenêutica pode oferecer um caminho para articular densidade teórica e decisões pedagógicas sem colonizar a prática pela fala e sem reduzir a aula a comentário.





## MATRIZ DE POSIÇÃO DA CRÍTICA À SIGNIFICAÇÃO E AO LINGUICENTRISMO

Outro conjunto de textos, sem assumir sempre uma mesma referência filosófica, problematiza o poder de dizer da linguagem como centro explicativo da experiência corporal. Nessa matriz de posição, o foco recai sobre a crítica à captura do movimento e do corpo por regimes de significação, recolocando a distância entre o que se faz e o que se enuncia, e deslocando o debate para potência, intensidade, acontecimento e experimentação (Almeida; Vaz, 2010; Costa; Almeida, 2021; Almeida; Eusse, 2020; Bracht; Almeida, 2019). Em termos epistemológicos, o ponto não é negar linguagem, mas tensionar sua primazia como filtro único, recusando reduzir o corpo a texto, discurso ou representação.

A contribuição desse conjunto é dupla. Em primeiro lugar, funciona como crítica interna às matrizes que tratam linguagem como consenso, ao insistir que ela pode operar como captura e estreitamento do agir quando se converte em instância soberana. Em segundo lugar, recoloca a Educação Física como campo em que acontecimento e experiência não se deixam encerrar por descrições, exigindo pensar conhecimento para além do imediatamente dizível, o que reforça a crítica a racionalidades instrumentalizantes (Almeida; Vaz, 2010; Costa; Almeida, 2021; Almeida; Eusse, 2020; Correia; Almeida, 2020; Correia; Zoboli; Almeida, 2023; Bracht; Almeida, 2019). Assim Bracht e Almeida (2019, p. 8) se referem à questão:

A pedagogia crítica da Educação Física, no Brasil, padeceu da ‘má-compreensão do corpo’ criticada por Nietzsche, pois se fundamentou numa logopoiése em que consciência e linguagem aparecem desencarnadas. No afã de retirar o corpo da ‘natureza’ e alocá-lo no seio da ‘cultura’, a pedagogia crítica ‘desprezou’ o indizível (a ‘natureza’ do corpo, ‘aquilo que pode o corpo’, segundo a clássica definição spinozana), em favor de um discurso racionalista e/ou culturalista sobre ele. Para tanto, assumiu um linguicentrismo redescritivo para o qual o corpo não difere do que dizem dele os discursos imperativos de todos os gêneros que moldam seus movimentos. O corpo, assim, é passivo, substância morta, objeto de alguma ação; nada dele devemos esperar para a leitura do mundo.

Esses textos são particularmente relevantes porque denunciam o linguicentrismo presente em parte das abordagens culturalistas da disciplina e defendem que o corpo possui poder próprio de engendramento de sentido, em vez de aparecer apenas como efeito de linguagem. Nesse ponto, a discussão recoloca o debate na fronteira entre expressão encarnada e regimes de significação que capturam a experiência corporal. A formulação de Bracht e Almeida (2019) é exemplar ao criticar uma “logopoiése” desencarnada e uma pedagogia crítica que, ao retirar o corpo da natureza para inscrevê-lo exclusivamente na cultura, desconsidera aquilo que o corpo pode, isto é, sua potência própria de afetar e ser afetado.





A discussão se adensa quando Almeida e Eusse (2020) insistem que o pensamento não se reduz ao dizível e se lastreia também em dimensões como afeto, desejo e vida pulsional. A noção de eu, nesse horizonte, comparece como efeito de um corpo atravessado por fluxos que excedem consciência e linguagem. Em consequência, toda tentativa de ensinar algo no plano das práticas corporais de movimento paga um “pedágio”, para retomar a expressão de Fensterseifer (2012): toda palavra é já epílogo de uma espontaneidade pulsional cuja premissa é o corpo. O problema, portanto, não está em produzir conceitos ou interpretações, mas em reconhecer que tais operações não esgotam a experiência, e que o ensino lida sempre com excedentes do vivido que resistem à estabilização discursiva.

Tomadas em conjunto, essas matrizes de posição mostram que, fenomenologia, hermenêutica e crítica ao linguicentrismo não convergem para uma definição única do termo; elas explicitam, antes, diferentes modos de compreender o corpo, a experiência e o estatuto do conhecimento na Educação Física. A principal contribuição desse está em revelar que falar de linguagem implica sempre assumir uma teoria do sentido e, com ela, critérios sobre o que conta como conhecimento, experiência e justificativa no componente curricular. O limite, por sua vez, é que tais contribuições, embora densas, permanecem concentradas em poucos autores e, em vários casos, retornam à escola de modo indireto, o que reforça a necessidade de mediações pedagógicas mais explícitas entre elaboração filosófica, experiência corporal e prática curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa revisão revelou que a noção de linguagem, longe de operar como unidade estável no campo, reorganiza diferentes compromissos epistemológicos e pedagógicos na Educação Física. Os estudos analisados demonstraram que a linguagem comparece tanto como operador de legitimação curricular e de delimitação conceitual quanto como problema filosófico relativo ao sentido, à experiência e à validação do conhecimento. A partir desse diagnóstico, reservamos estas considerações finais para explicitar alguns desafios que se colocam ao avanço do debate, de modo propositivo, sem convertê-las em recapitulação dos resultados.

Um primeiro desafio diz respeito ao próprio mapeamento do campo. O recorte adotado nesta revisão, concentrado em periódicos nacionais e em artigos publicados entre 1994 e 2023, permitiu identificar regularidades e tensões relevantes, mas também indica a necessidade de ampliar o horizonte de investigação. Isso envolve incorporar outros periódicos e bases, bem como considerar com maior





sistematicidade produções que transitam entre Educação Física, Educação, Filosofia e Estudos da Linguagem. Tal ampliação pode contribuir para verificar se as matrizes de posição aqui identificadas permanecem operatórias, ou se emergem outras formas de organização do problema.

Um segundo desafio é de ordem epistemológica. O corpus sugere que “linguagem” ganhou circulação no campo, especialmente no ciclo pós-BNCC, mas essa ampliação não se traduziu, de modo homogêneo, em maior explicitação de seus pressupostos. Em vários casos, o termo funciona como vocabulário de legitimação, com baixa discriminação entre referenciais, o que favorece aproximações rápidas, sobreposições e usos excessivamente genéricos. O problema, portanto, não se esgota em definir o que seria linguagem na Educação Física, mas em explicitar as atitudes teóricas e as significações adotadas quando o termo é mobilizado. Nesse ponto, o risco não está apenas na fragilidade conceitual, mas na possibilidade de que a palavra passe a operar como consenso aparente, neutralizando diferenças que são decisivas para o currículo, para a compreensão do conhecimento e para o estatuto do corpo e do movimento no componente.

Esse desafio epistemológico também exige cautela diante de oposições simplificadoras que continuam atravessando o campo. A crítica ao reducionismo biologicista, por exemplo, foi decisiva para ampliar o debate curricular e deslocar a Educação Física de leituras centradas em desempenho, técnica e aptidão, ao menos desde o movimento renovador da área a partir da década de 1980. Ainda assim, o corpus sugere que, em alguns momentos, a busca de legitimidade pública do componente tende a se organizar por contrastes rígidos, como se a produção de sentidos pudesse ser circunscrita exclusivamente a um polo sociocultural, ou como se a prática se reduzisse a execução destituída de experiência. A questão que se coloca, então, não é restabelecer dicotomias invertidas, mas produzir mediações mais consistentes entre processos fisiológicos, significação cultural, técnica, experiência e conhecimento, de modo a evitar que o debate sobre linguagem recaia em novos reducionismos.

Um terceiro desafio, ainda mais exigente, é de ordem didático-pedagógica. As análises realizadas mostraram que a elaboração conceitual e filosófica sobre linguagem retorna de forma desigual ao mundo escolar. No plano conceitual, isso se expressa quando o termo se estabiliza como marcador de pertencimento curricular, sem detalhar como a experiência prática se torna conhecimento escolar. No plano filosófico, isso aparece quando discussões densas sobre sentido, interpretação ou crítica da significação permanecem com implicações didático-pedagógicas apenas indiretas. A questão, nesse caso, não é exigir que toda reflexão teórica produza prescrição metodológica imediata, mas reconhecer que,





para um campo como a Educação Física escolar, a potência de uma teoria também se mede pela qualidade das mediações que ela permite construir entre experiência corporal, planejamento, seleção de conteúdos, avaliação e formação docente.

A revisão indica que o problema não se resolve pela aplicação linear de repertórios teóricos ao cotidiano escolar, também não se enfrenta mediante a simples exaltação da prática de movimento (praticismo). O que está em jogo é uma compreensão de prática como experiência situada, atravessada por qualidades, resistências, relações e interpretações, e de teoria como elaboração que retorna a essa experiência para torná-la crítica e aberta à reconstrução. Nessa direção, o avanço dos estudos da linguagem na Educação Física dependerá da capacidade de produzir leituras em que corpo, movimento, linguagem e conhecimento não apareçam como termos apartados, mas como dimensões que se articulam em situações concretas de ensino.

Contudo, o debate analisado permite afirmar que a presença da linguagem na Educação Física não constitui um ponto de chegada, e sim um campo de problemas. O termo passou a ocupar lugar estratégico nas disputas curriculares e epistemológicas da área, mas seu uso ainda demanda maior debate, investigação empírica e tratamento pedagógico. O desafio que permanece é construir interlocuções teoricamente consistentes, empiricamente sensíveis e pedagogicamente situadas, capazes de evitar tanto a repetição de rótulos quanto a produção de mundos discursivos desconectados da experiência escolar. É nesse horizonte que a linguagem pode deixar de funcionar apenas como senha de pertencimento e passar a operar como problema fecundo para pensar o componente, sua docência e suas formas de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Felipe Quintão; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 241-263, 2012.

ALMEIDA, Luciano; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física e linguagem: aproximações com a hermenêutica gadameriana. **Contrapontos**, v. 19, n. 1, p. 287-300, 2019.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; MORENO-DOÑA, Alberto. Educação física, corpo e linguagem. **Educação & sociedade**, v. 36, n. 130, p. 111-125, 2015.

ALMEIDA, Felipe Quintão; VAZ, Alexandre. Do giro linguístico ao giro ontológico na atividade epistemológica em educação física. **Movimento**, v. 16, n. 3, p. 11-28, 2010.





ALMEIDA, Felipe Quintão; EUSSE, Karen Lorena Gil. Educação Física, linguagem, corpo. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano 5, v. 3, p. 46-57, 2020.

ARRUDA, Gabriela Diel de. **A prática pedagógica em educação física na área de linguagens**: um estudo a partir da BNCC. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2022.

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.

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

BETTI, Mauro *et al.* Fundamentos filosóficos e antropológicos da teoria do se movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de educação física do estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, 2014.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, v. 25, p. 1-15, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**: a educação é a base. Brasília, DF, 2018.

CARMO JUNIOR, Wilson. Educação física e a cultura da prática. **Motriz**, v. 17, n. 2, p. 361-371, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em URL: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf) Acesso em: 24 fev. 2026.

CORREIA, Elder Silva; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Por uma educação física da ordem da potência: o que pode o corpo em movimento? **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 1-19, 2020.

CORREIA, Elder Silva; ZOBOLI, Fábio; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Educação física, ontologia marxista e materialismo sem corpo. **Conexões**, v. 21, p. 1-17, 2023.

COSTA, Marcelo Adolfo Duque Gomes da; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Plano de imanência e linguagem: a distância daquilo que “podemos” no campo das práticas corporais de movimento. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 43, p. 1-7, 2021.

EHRENBERG, Monica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 1, p. 33-39, 2004.





FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na educação física. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 217-242, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; JOHANN, Maria R. Linguagem, corpo e educação física: o sempre insuficientemente dito. **Conexões**, v. 19, p. 1-20, 2021.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012.

FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli Belmonte. Ensino médio: configurações da educação física na área de linguagens. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano 5, v. 3, mar. 2020.

GEHRES, Adriana de Farias; NEIRA, Marcos Garcia. Linguagem e educação física: algumas considerações sobre o currículo cultural. **Linguagens & cidadania**, v. 22, p. 1-22, 2020.

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

GHIDETTI, Filipe Ferreira; ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter. Linguagem e fenomenologia: por uma teoria da educação física. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 227-245, 2011.

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes *et al.* Cartografia da produção brasileira sobre educação física na área de linguagens em currículos oficiais: tendências e implicações para a formação docente. **Temas em educação física escolar**, v. 10, n. 1, p. 1-25, 2025.

MARTINY, Luis Paulo; THEIL, Thiele de Cássia S.; MACIEL NETO, Arimateia. A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 241-247, 2021.

MATTHIESEN, Sara Q. *et al.* Linguagem, corpo e Educação Física. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 7, n. 2, p. 129-139, 2008.

MENDES, Maria Isabel Brandão de Souza; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Cultura de movimento: reflexões a partir da relação entre corpo, natureza e cultura. **Pensar a prática**, v. 12, n. 2, p. 1-10, 2009.

NASCIMENTO, Carolina P. A expressão cultura corporal na obra metodologia do ensino de educação física. **Pensar a prática**, v. 25, p. 1-19, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama**, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2007.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. A palavra é um certo lugar do meu mundo linguístico: notas sobre corpo, linguagem e expressão em Merleau-Ponty. **Conexões**, v. 19, p. 1-17, 2021.

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





REZER, Ricardo. Conhecimento, prática pedagógica e educação física: aproximações com o campo da didática... **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 803-814, 2015.

SO, Marcos. **As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de educação física**: implicações para a conduta didático-pedagógica docente. 2023. 444f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2023.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

---

### Isadora Carolina Monteiro do Santos

<https://orcid.org/0000-0002-6194-0958>

<http://lattes.cnpq.br/4122771772310695>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Muzambinho, MG – Brasil)  
[monteirosantosisadora@gmail.com](mailto:monteirosantosisadora@gmail.com)

### Dimitri Wuo Pereira

<http://orcid.org/0000-0001-6839-6732>

<http://lattes.cnpq.br/8929474503522796>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Muzambinho, MG – Brasil)  
[dimitriwuo141@gmail.com](mailto:dimitriwuo141@gmail.com)

### Felipe Quintão de Almeida

<https://orcid.org/0000-0002-4056-5159>

<https://lattes.cnpq.br/3827408926506567>

Universidade Federal do Vale do São Francisco (Petrolina, PE – Brasil)  
[fjalmeida@hotmail.com](mailto:fjalmeida@hotmail.com)

### 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](mailto: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](mailto:maurobettionline@gmail.com)

### Arnaldo Sifuentes Pinheiro Leitão

<https://orcid.org/0009-0008-4106-527X>

<https://lattes.cnpq.br/1509768400297828>

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

[arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br](mailto:arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br)

## CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

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

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

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

**Autor 4:** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

**Autor 5:** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados.

**Autor 6:** concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; escrita conjunta do texto.

## 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

SANTOS, Isadora Carolina Monteiro dos *et al.* Matrizes da linguagem na educação física: uma revisão em periódicos nacionais. **Corpoconsciência**, v. 30, e21118, p. 1-26, 2026.  
<https://doi.org/10.51283/rc.30.e21130>.

---

**Recebido em:** 27/02/2026

**Aprovado em:** 28/03/2026

**Publicado em:** 06/04/2026

