

EDUCAÇÃO FÍSICA E LINGUAGEM: REFLEXÕES [TEÓRICAS] E PROPOSIÇÕES [DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS] EM PERSPECTIVA SEMIÓTICA

Mauro Betti - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
Marcos Roberto So - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
Arnaldo S. Leitão - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

RESUMO

Este painel explora a intersecção entre Educação Física e Linguagem, um campo de estudo emergente impulsionado pela inclusão da Educação Física na área de Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica, apresentando reflexões teóricas e proposições didático-pedagógicas para a Educação Física desde a perspectiva da Semiótica, a ciência da linguagem. Inicialmente, a partir do confronto de conceitos das três correntes da Semiótica (estruturalismo, semiótica da cultura e semiótica peirceana), sugerem-se inferências, relações e repercussões para a Educação Física, entendida como prática de linguagem e comunicação. Em seguida, descreve-se uma experiência de ensino em Educação Física que relacionou conceitos e princípios da semiótica peirceana com estratégias didático-pedagógicas empreendidas por um professor-pesquisador em uma escola de nível médio. Finalmente, propõe-se uma organização dos conteúdos da Educação Física sob a influência da semiótica de Peirce e da cultura em Lotman. Em conclusão, as evidências sugerem: (i) a fecundidade da Semiótica para a construção de processos de ensino e aprendizagem que contemplem as dinâmicas culturais e os processos de significação; (ii) que a Educação Física deve integrar a experiência corporal e os discursos sobre o corpo de maneira orgânica, através da hibridização de diferentes sistemas de linguagem nas experiências de sentir, reagir e refletir; e (iii) que a Educação Física deve possibilitar a interação dos estudantes consigo mesmos e com o mundo, problematizando as circunstâncias sócio-históricas e ambientais, tendo como finalidade última atender ao bem comum.

Palavras-chave: Educação Física, Linguagem, Semiótica.

INTRODUÇÃO ÀS INTERFACES ENTRE SEMIÓTICA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Mauro Betti – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

RESUMO

O objetivo é apresentar contribuições da Semiótica para a Educação Física, e caracteriza-se como uma pesquisa teórica. Para tal, apresenta e confronta as três correntes desta ciência da linguagem (estruturalismo, semiótica da cultura, semiótica peirceana), levando em conta os principais conceitos de cada uma delas. Indica, então, possíveis inferências, relações e repercussões para a Educação Física, entendida como prática de linguagem e como comunicação. Conclui que o entendimento da Educação Física como linguagem demanda ocupar-se dos signos e das suas dinâmicas de produção de significações, e não apenas dos códigos da cultura, que dizer, das práticas corporais como objetos de conhecimento já instituídos. E ainda que, embora uma abordagem semiótica não seja, por si só, uma pedagogia, dela é possível derivar princípios pedagógicos e condutas didático-pedagógicas para os processos de ensino e aprendizagem da Educação Física.

Palavras-chave: Semiótica, Linguagem, Educação Física.

INTRODUÇÃO

A linguagem não é um objeto fixo, mas algo que se define pelos métodos e procedimentos de análise (Greimas; Courtés, 1983). Portanto, qualquer tentativa de definição da linguagem reflete uma atitude teórica específica. O entendimento de linguagem aqui presente está vinculado a uma abordagem pedagógica da Educação Física (EF).

A Semiótica, ciência da linguagem, investiga todas as linguagens possíveis e estuda como os fenômenos produzem significados (Santaella, 1983). Segundo Gomes-da-Silva, Betti e Gomes-da-Silva (2014), a Semiótica estuda a vida dos signos e como eles se organizam para significar em qualquer campo. Palavras, gestos, sons, silêncios, imagens, obras de arte e automóveis são exemplos de signos, que se desenvolvem em um processo contínuo de significação (Gomes-da-Silva; Betti; Gomes-da-Silva, 2014).

A BNCC (Brasil, 2018) alocou a EF na área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa, estimulando o debate sobre a EF como linguagem. Nesse contexto, fala-se da linguagem corporal ou da “linguagem da movimentação” (Betti; Gomes-da-Silva, 2019), que seria o fenômeno a partir do qual a EF constrói e reconstrói suas codificações culturais. Este trabalho objetiva apresentar as três grandes correntes da Semiótica, explorando suas interfaces com a EF na educação básica, caracterizando-se como uma pesquisa teórica dedicada a formular quadros de referência, estudar teorias e refinar conceitos (Demo, 1985).

METODOLOGIA

O percurso metodológico empreendido configura-se como uma pesquisa teórica, a qual, é "dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (Demo, 2000, p. 20). Realiza-se aqui um "confronto teórico crítico" (das correntes ou tradições semióticas), confronto que é "condição fundamental de aprofundamento da pesquisa para se superar níveis apenas descritivos, repetitivos, dispersivos e apresentar penetrações originais" (Demo, 1985, p.24), em direção ao "rigor conceitual, análise acurada, desempenho lógico, argumentação diversificada, capacidade explicativa" (Demo, 1994, p. 36).

REFERENCIAL TEÓRICO

A Semiótica pode ser dividida em três grandes correntes: (i) estruturalismo, com Saussure (1977) como principal referência; (ii) semiótica da cultura ou russa, destacada por Lotman (1996, 2000, 2013, 2022); e (iii) semiótica peirceana ou lógica geral dos signos, fundamentada por Peirce (1972, 1974, 1990). Do estruturalismo, destacam-se os conceitos de língua e binarismo; da semiótica da cultura, os conceitos de semiosfera, modalização e intertextualidade; e da semiótica peirceana, os conceitos de experiência, signo, semiose e pragmaticismo.

O estruturalismo analisa os fenômenos a partir dos sistemas linguísticos. Saussure (1977) concebe a língua como uma estrutura binária de oposições, como significante (imagem acústica) e significado (conceito), sincronia e diacronia, língua e fala. Esta estrutura também se aplica a outros sistemas culturais, sendo a linguística um campo proeminente dentro da "Semiologia". Assim, a língua seria o sistema interpretante de todos os sistemas não-linguísticos, e uma semiologia do som, da cor e da imagem só poderia existir "pela e na semiologia da língua" (Benveniste, 1989).

O estruturalismo saussuriano, além de fundar a linguística moderna, influenciou profundamente as ciências humanas ao propor a análise de sistemas não-verbais. Segundo Nöth (1995), essa abordagem ampliou a compreensão dos fenômenos culturais e comunicativos, mostrando que a estrutura da língua serve como modelo para o estudo de outros sistemas de signos.

A semiótica da cultura, segundo Machado (2022), concentra seus esforços na centralidade do sentido que a linguagem constrói e na geração de informação por meio de confrontos e diálogos entre sistemas de signos. Para Iúri Lotman (1978), a cultura é um sistema

de sistemas de signos onde a comunicação é essencial para a formação e manutenção dos signos culturais. A semiosfera, conceito central de Lotman, representa o espaço semiótico da cultura onde ocorrem todos os processos de significação e comunicação, destacando a dinâmica interconectada da produção de significados culturais.

O mecanismo elementar de produção da semiose é a transformação da informação percebida em informação codificada, ou texto. A cultura é não apenas um centro produtor de textos, mas ela própria se manifesta como texto para o observador. A noção de cultura como texto distingue e esclarece o lugar da cultura na natureza, permitindo que fenômenos culturais sejam analisados e interpretados através de suas estruturas textuais. Isso evidencia as ações transformadoras que ocorrem no entrecruzamento entre natureza e cultura.

É crucial sublinhar que cultura e linguagem se formam a partir da tensão entre dois modos: o estático, que favorece a estabilidade, e o dinâmico, que surge da interação entre diferentes níveis construtivos, apoiando-se na luta e conflito entre esses níveis (Machado, 2013). A linguagem busca estabelecer conexões por meio de normas, inclinando-se à estabilidade, mas também se renova constantemente através de mutações e imprevisibilidades, com novas apropriações e complexas traduções (Rosário, 2022).

Para compreender uma cultura, é necessário olhar para os textos que a compõem em sua estruturalidade, reconhecendo a riqueza e a complexidade das interações semióticas na semiosfera. Lotman (1978) enfatiza que um texto inclui qualquer sistema de signos que possa ser interpretado, como obras de arte, rituais, eventos históricos e arquitetura. Um texto é uma estrutura organizada de signos que gera novos significados e traduções, interagindo com o contexto cultural e com outros textos em uma rede intertextual que cria uma dinâmica contínua de significação cultural. Nesse contexto, a modelização é uma capacidade cognitiva e um princípio heurístico para configurar distintas semioses na dinâmica da cultura, permitindo a compreensão e comunicação de diferentes aspectos da experiência humana (Lotman, 1990).

A terceira corrente semiótica foi arquitetada por Peirce (1972, 1974, 1990), que fundou uma ciência para descrever e ordenar as experiências por meio da observação atenta. Ele elaborou as categorias de toda experiência possível: 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.

Peirce 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). Santaella (2004) define o signo como 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. O interpretante é uma função de mediação, traduzindo um signo em seu objeto e criando um signo mais desenvolvido, deflagrando outras relações de significação, ou seja, o processo 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. A semiótica peirceana permite estabelecer ligações entre sistemas de signos diversos, conectando o verbal com o não-verbal. Na semiose, os símbolos se mantêm falíveis e em contínua transformação, crescendo e se desenvolvendo num universo inteligível e repleto de sentido. Todavia, em poucos casos o signo consegue representar todas as possibilidades de significação do objeto, sendo as significações sempre parciais.

Peirce identificou três tricotomias de signos, resultantes do entrecruzamento entre as categorias da experiência (primeiridade, secundidade e terceiridade) e os elementos do signo (representamen, objeto e interpretante). Essas tricotomias estruturam três modos de relação com o mundo (sentir, agir, pensar), conectados respectivamente às dimensões da estética, ética e lógica. Romanini sintetizou os três focos da semiótica peirceana: desvendar e classificar as tipologias dos signos; estudar a possibilidade de um signo representar verdadeiramente seu objeto; e estudar os efeitos do signo sobre seus intérpretes.

Por fim, a semiótica peirceana ocupa-se dos efeitos práticos concebíveis entre os intérpretes que compartilham esse conhecimento, conhecido como pragmatismo ou pragmaticismo. A máxima pragmaticista de Peirce é considerar os efeitos práticos imagináveis produzidos pelo objeto de nossa concepção, onde a concepção desses efeitos é a concepção total do objeto. Por “prático” Peirce entende como “apto a afetar a conduta”, e por conduta ele entende a “ação voluntária que é autocontrolada, ou seja, controlada por deliberação adequada” (Ibri, 1992).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer a impossibilidade de transferir automaticamente teorias e conceitos do campo semiótico para o campo pedagógico. Uma proposição semiótica para a EF Escolar deverá necessariamente se fazer inicialmente por analogias e inferências lógicas; depois, por estudos empíricos.

Assim, por analogia à classificação da linguagem em duas categorias básicas, tal como proposto pelo estruturalismo de Greimas e Courtés (1983), diríamos que o corpo em movimento é uma complexa “linguagem natural”, e a EF uma “linguagem artificial”¹, constituída por signos codificados. À título de exemplo, veja-se que a Dança (como arte), construiu sua própria linguagem artificial (ou linguagem particular), a qual difere da EF. Do mesmo modo, em analogia à semiótica da cultura, o corpo em movimento seria o "sistema modelizante primário", e a EF como área de conhecimento, o "sistema modelizante secundário". Ou ainda, nos termos da semiótica peirceana, o corpo em movimento seria o campo de experiências da primeiridade (possibilidade, acaso, imprevisto) e secundidade (confronto, alteridade, ação e reação), e a EF como campo de conhecimento seria o campo da terceiridade (generalização, síntese, abstração). Baitello (2000) nos ajuda a entender que toda comunicação humana tem início no corpo, que é a fonte primária, rica em possibilidades comunicativas e expressivas, enquanto a cultura e outros sistemas de signos funcionam como fontes secundárias nos processos de significação.

Embora seja difícil definir o que é linguagem, o entendimento de Gomes-da-Silva, Betti e Gomes-da-Silva (2014, p. 606) atende aos propósitos deste trabalho: linguagem é a "potencialidade que os diversos sistemas de signos, uma vez organizados, dispõem para produzir informações". Portanto, a linguagem "não é um *produto* acabado, mas um permanente *processo* de produções sýgnicas" (Betti, 2007, p. 11). Por sua vez, essas significações podem sedimentar-se como cultura (Chauí, 2000), tornando-se então códigos culturais.

Tal entendimento põe em relevo o caráter comunicativo da linguagem e da cultura. 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, pelo óbvio, compartilhados socialmente.

Se influenciou as ciências humanas, é inevitável que o estruturalismo saussuriano também chegasse à EF, o que aconteceu notadamente por meio do francês Pierre Parlebas (Parlebas, 2001), autor que exerceu e exerce ainda grande influência em alguns círculos da EF brasileira. E por fim, chegou à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que orienta os currículos escolares em todo país (Brasil, 2018).

A praxiologia motriz de Parlebas toma os jogos esportivos como pré-orientados por uma lógica interna, inscrita em sistemas de ação e de interação; o objetivo é reconstruir os modelos em comum neles presentes, os quais manifestam o funcionamento ludomotor (Gomes-da-Silva; Betti, Gomes-da-Silva, 2014).

¹ "Natural" diferencia-se de "artificial"; se a língua é linguagem natural; a música ou o código morse são linguagens artificiais.

Se, conforme Saussure, a língua é um sistema semiótico superior que serve de parâmetro para o estudo de outros sistemas de signos, então conforme Greimas e Courtés (1983, p. 258), "todas as outras semióticas podem ser traduzidas, bem ou mal, em língua natural, enquanto o contrário não é verdadeiro". Ou seja, o corpo em movimento poderia ser traduzido em palavras, mas as palavras não poderiam ser traduzidas pelo corpo em movimento, exceto pagando o preço de uma larga margem interpretativa.

Greimas e Courtés (1983, p. 258) prosseguem considerando que tal tradução inter-semiótica não deveria tornar-se pretexto para determinar que "somente há significados na medida em que são nomeáveis e verbalizáveis", pois tal premissa "reduziria as outras semióticas ao estado de derivados de línguas naturais e transformaria, por exemplo, a semiótica pictural em uma análise dos discursos efetuados sobre a pintura". Ou discursos sobre o corpo em movimento, como já alertou Betti (1994, p. 41) há muitos anos atrás: a EF não deveria "transformar-se num discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas numa *ação pedagógica com ela*".

Há risco de que uma leitura rasa da linguística saussuriana, a partir da dicotomia significante/significado, possa ser danosa para a EF, direcionando-a para uma abordagem do tipo "o corpo fala", na qual cada gesto (que seria o significante) teria associação com um significado predeterminado.

Entendem Greimás e Courtés (1983, p. 258) que o estruturalismo saussuriano, ao distinguir a língua da fala, excluiu o processo semiótico, porque separou a língua da fala, o que pode induzir a aceitação de "uma concepção demasiadamente paradigmática da língua (que se reduz então a uma pura taxionomia)".

Lembram ainda Greimas e Courtés (1983) que há também a metasemiótica: a linguagem falando sobre a linguagem, como uma gramática. É tentador pensar as possibilidades de combinação de movimentos do corpo humano como uma espécie de "gramática" tal qual a quase infinita possibilidade de combinações das palavras, que formam frases, frases que constroem discursos. Se tal empreitada for possível, não findaria por enquadrar o corpo em movimento em possibilidades predeterminadas, o que seria uma contradição do ponto de vista pedagógico?

A semiótica da cultura, também conhecida como semiótica russa, busca entender a "cultura" através de uma perspectiva semiótica. Diferente da antropologia ou da sociologia, que analisam a cultura como um conjunto de códigos, a semiótica da cultura a examina como uma linguagem, um sistema, um organismo pensante com um funcionamento próprio. Dessa forma, a cultura é vista como dotada de mecanismos de estruturação, luta, mudança de contextos e

geração de novos códigos. Assim, a cultura é entendida como dinâmica e sujeita a mudanças contextuais.

Para Bystřina (1990), autor também situado nos quadros da semiótica da cultura, o jogo – ao lado dos sonhos, dos distúrbios psíquicos e das situações de transe e êxtase – é uma das origens e fontes da cultura, pois nele se pode identificar modelos estruturais invariáveis e universais. Para Baitello (1999, p. 58), Bystřina aproxima o universo do "não-sério" (o jogo) com seu oposto, "demonstrando que o lúdico perpassa toda geração de códigos".

Nesse contexto, Bystřina (1990) concebe o jogo como dotado de estruturas relativamente invariáveis que refletem os códigos culturais. Para Bystřina, o jogo é um sistema de signos com regras e estruturas próprias, permitindo a simulação e representação de realidades alternativas. Ele vê o jogo como uma atividade que funciona como um microcosmo da sociedade, onde os processos culturais são experimentados e podem ser recodificados. Dessa forma, a interrelação entre jogo e cultura se manifesta em um *continuum* semiótico que estrutura as modelizações das relações cotidianas.

Na EF brasileira percebe-se a influência de uma abordagem ao modo da semiótica da cultura exatamente no estudo dos jogos, como em Gomes-da-Silva (2007), que analisou os jogos populares como narrativa estrutural ou semântica.

As ambições da semiótica da cultura podem, por exemplo, justificar a inclusão da Educação Física escolar na área de Linguagens, como evidenciado na BNCC, que seleciona a linguagem como a categoria que permite a leitura das práticas corporais como "textos culturais" que manifestam significados de pertencimento a grupos sociais. No entanto, é importante notar que, nessa perspectiva social, tanto a Sociologia quanto a Antropologia também podem tratar seus objetos de estudo como "textos culturais", pois sociólogos e antropólogos precisam interpretar e decodificar signos.

É crucial diferenciar as contribuições da semiótica da cultura no campo da linguagem, onde os textos resultam de relações sistêmicas, modelizações de linguagem e estruturalidade. Nesse sentido, textos de arte, ritos, meios de comunicação, e transmissões biológicas ou tecnológicas podem ser compreendidos como linguagens modelizadas e estruturadas culturalmente. Em contraste, textos lidos somente como códigos culturais podem perder a noção do processo modelizante dos seus sistemas e textos. A semiótica da cultura considera a cultura como linguagem, onde não se dicotomizam as relações entre natureza e cultura. Assim, o escopo da semiótica é “dimensionar as semioses para observar as expansões das ações qualificadas, não só da cultura em direção à natureza, mas também o oposto” (Machado, 2010, p. 165).

Já a semiótica peirceana aponta para três consequências de ordem didático-pedagógica, como já anunciaram Betti (2007), Gomes-da-Silva, P. (2011) e Betti, Gomes da Silva e Gomes da Silva (2013). A primeira é de que a semiótica de C.S. Peirce possa avançar em relação à concepção de EF 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 "linguagens artísticas"), e elas se imbricam no fluxo das semioses.

A segunda, conforme Gomes-da-Silva, Betti e Gomes-da-Silva (2014) 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 potenciais qualidades dos gestos em si, as dinâmicas contingentes dos processos de ensino e aprendizagem, e as lógicas generalizantes referidas às práticas corporais.

A terceira é caracterizar as manifestações da EF 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, 2010); 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...

Por fim, a máxima pragmaticista de C. S. Peirce ancora a necessária e possível coerência entre intencionalidades político-pedagógicas (objeto das nossas concepções) e as condutas didático-pedagógicas concretas (que buscam "efeitos práticos", ou seja, aprendizagens por parte das/os alunas/os. Isso porque "prático" quer dizer "apto a afetar a conduta" (Peirce *apud* Ibri, 1992, p. 98), e "conduta" é "ação voluntária que é autocontrolada, ou seja, controlada por deliberação adequada" (Peirce *apud* Ibri, 1992, p. 98). Quer dizer, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratar a "EF 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? EF 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, parafraseando Ferrara (2002), 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. Temos que entender os “textos da cultura” como possibilidade de produzir conhecimentos geradores. Mas não se trata de optar por um viés OU outro; e sim um E outro.

Tratar a EF no campo da linguagem não é apenas analisar a lógica interna dos jogos e esportes como sistemas de signos (tendência estruturalista), nem apenas desvelar as significações já instituídas por certos grupos sociais (tendência socioantropológica). Tarefas necessárias, mas que deixam à sombra o mais importante na educação escolar: as experiências de aprendizagem dos sujeitos (alunos e alunas) suas "experiências vívidas" nas aulas. Ao mesmo tempo, compreender os "objetos de conhecimento" da EF como sistemas de signos já codificados, mas também em constante (re)criação.

E embora uma abordagem semiótica da EF não seja uma pedagogia *stricto sensu*, dela é possível derivar princípios pedagógicos e condutas didático-pedagógicas a serem considerados nas situações de ensino e aprendizagem, como se vê em Gomes-da-Silva (2012) e Betti e Gomes-da-Silva (2019).

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 EF escolar "como" linguagem poderá se concretizar e permitir avanços nos discursos em coerência com as condutas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BAITELLO, Norval. *O animal que parou os relógios: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia*. São Paulo: Annablume, 1999.

BAITELLO, Norval. O tempo lento e o espaço nulo: mídia primária, secundária e terciária. In: IX Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, 2000, Porto Alegre. *Anais da IX Compós*. Porto Alegre: Famecos, 2000.

BENVENISTE, Èmile. *Problemas de linguística geral*. v.2. Campinas: Pontes, 1989.

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

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 18, n.2, p. 207-217, dez. 2007.

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

BYSTRINA, Ivan. *Cultura e devoração: as raízes da cultura e a questão do realismo e do não-realismo dos textos culturais*. Palestra proferida no Programa da Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP em 12 out.1990. In: CENTRO INTERDISCIPLINAR DE SEMIÓTICA DA CULTURA E MÍDIA. Disponível em: [https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/BYSTRINA%20Ivan/cultura e devorao.pdf](https://www.cisc.org.br/portal/jdownloads/BYSTRINA%20Ivan/cultura%20e%20devorao.pdf). Acesso em: 25 set. 2020.

CHAUÍ, Marilena. Vida e obra. In: HUSSERL, Edmund. *Edmund Husserl*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 5-12.

DEMO, Pedro. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

FERRARA, Lucrécia D'Aléssio. Epistemologia da comunicação: além do sujeito e aquém do objeto. In: SEMINÁRIO INTERPROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO, 3., 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, 2002, p. 1-16.

GOMES-DA-SILVA, Eliane. *Educação física infantil: a experiência do se-movimentar*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

GOMES-DA-SILVA, Eliane. *Movimento e educação infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica*. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES-DA-SILVA, Pierre N. *O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011.

GOMES-DA-SILVA, Pierre N.; BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Eliane. Semiótica In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Dicionário crítico de Educação*

Física. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 603-608.

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

IBRI, Ivo A. *Kósmos_Noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva, Hólon, 1992.

LOTMAN, Iúri. *A Estrutura do texto artístico*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

LOTMAN, Iúri. *Universe of the mind: a semiotic theory of culture*. (Trad. Shukman, A.). Indiana: Indiana University Press, 1990.

LOTMAN, Iúri. *La semiosfera I*. Semiótica de la cultura y del texto. Madrid: Catedra, 1996.

LOTMAN, Iúri. *Cultura y explosión: lo previsible y lo imprevisible en los procesos de cambio social*. 2ª ed. Barcelona: Gedisa, 2013.

LOTMAN, Iúri. *Mecanismos imprevisíveis da cultura*. Trad. Irene Machado. São Paulo: Hucitec, 2022.

MACHADO, Irene. Cultura em campo semiótico. *Revista USP*, São Paulo, Brasil, n. 86, p. 157–166, 2010. DOI: [10.11606/issn.2316-9036.v0i86p157-166](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i86p157-166). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13822>. Acesso em: 13 maio 2024.

MACHADO, Irene. Método, modelização e semiótica como ciência humana. *Estudos Semióticos*, São Paulo, Brasil, v. 9, n. 2, p. 77–87, 2013. DOI: [10.11606/issn.1980-4016.esse.2013.69536](https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2013.69536). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/69536>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MERREL, Floyd. *A semiótica de Charles S. Peirce hoje*. Ijuí: Ed. Unijui, 2012.

NÖTH, Winfried. *A semiótica no século XX: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

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

PEIRCE, Charles S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, Edusp, 1972.

PEIRCE, Charles S. *Charles Sanders Peirce: escritos coligidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores, 36).

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. 2a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Estudos, 46).

PIGNATARI, Décio. *Semiótica e literatura: icônico e verbal, oriente e ocidente*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

ROMANINI, Vinicius. A contribuição de Peirce para a teoria da comunicação. *CASA - Cadernos de Semiótica Aplicada*, Araraquara, v. 14, n. 1, 2016, p. 13-56.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ROSARIO, Nísia Martins. *Corporalidades eletrônicas: comunicação do corpo em estudos midiáticos*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Imaginalis, 2022. v. 1. 253p.

SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SILVEIRA, Lauro F. Barbosa. Subsídios para um retrato de Charles Sanders Peirce. In: PARLATO, Eika M.; SILVEIRA, Lauro F. Barbosa. *O sujeito entre a língua e a linguagem*. São Paulo: Lovise, 1997. p. 87-92.

INSPIRAÇÕES SEMIÓTICAS PARA UMA DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Roberto So - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

RESUMO

O objetivo do atual trabalho foi relacionar os conceitos da semiótica peirceana e da proposição semiótica da Educação Física escolar com as estratégias didático-pedagógicas empreendidas por um professor-pesquisador de uma escola federal de Ensino Médio, a partir dos depoimentos avaliativos dos seus ex-estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que empreendeu grupos focais para investigar a relação de ex-estudantes do professor-pesquisador com a Educação Física durante suas escolarizações nos 1.º e 2.º ano do Ensino Médio no IFSULDEMINAS, campus Pouso Alegre/MG. Participaram do estudo 46 estudantes entre 17 e 19 anos do 3º ano do ensino médio, que foram divididos em quatro grupos focais. Os resultados indicam que para tornar a Educação Física mais inclusiva e promotora da semiose, é necessário superar a abordagem esportivista, que privilegia poucos estudantes e reforça discriminações. A inclusão e a aprendizagem dos alunos são favorecidas pela diversificação, alternância e novidade das Situações de Movimento, além de um planejamento que considere a participação de todos. Também é crucial que a Educação Física seja admiravelmente bela, integrando a experiência corporal e os discursos sobre o corpo de maneira orgânica, através da hibridização de diferentes sistemas de linguagem nas experiências de sentir (primeiridade), reagir (secundidade) e refletir (terceiridade). Conclui-se que os desejos dos estudantes de aproximar a Educação Física do sistema educacional e torná-la admiravelmente bela refletem, implicitamente, desejos de engajamento, pertencimento, inclusão, aprendizagem e semiose.

Palavras-chave: Semiótica, Experiência Corporal, Situação de Movimento.

INTRODUÇÃO

A Educação Física é disciplina escolar pertencente à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Moderna, e Artes (Brasil, 2018). Tal novo posicionamento gerou consequências epistemológicas e didáticas na área. Epistemologicamente, Betti e Gomes-da-Silva (2019) caracterizam a Educação Física como área híbrida que integra diversas áreas de conhecimento, como a saúde, educação, lazer e arte. Tal natureza multidisciplinar é também característica da linguagem, compreendida como "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).

Nesse cenário, a semiótica, compreendida como ciência da linguagem, pode contribuir nos dilemas epistemológicos. Entre suas diferentes escolas, a corrente peirceana (em alusão à Charles Sanders Peirce) se apresenta com maior potencial epistemológico para a Educação Física (Betti, 2021), pois, nessa perspectiva, a linguagem não é tratada equivalente à língua

(nativa, materna), mas como uma tipologia de sistema de linguagem entre outras existentes (Santaella, 1983).

A linguagem, portanto, é um sistema complexo para interpretação e criação de *signos*. Nesse contexto, 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). 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 convencionalizado 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 convencionalizado culturalmente, mas se tiver olhos semelhantes aos nossos, observará o objeto a partir dos seus efeitos sensíveis, produzindo um signo na mente alienígena. Nesse sentido, tal compreensão sónica favorece a Educação Física, já que se trata de uma disciplina que se concretiza na experiência corporal, portanto, a gota de suor, os sons, as cores das linhas da quadra, as interações sociais são também signos.

Todavia, o signo não atua somente como efeito interpretante do objeto, mas também edifica a geração de novos signos. Isto é, o signo pode ser um primeiro (denominado de *representamen*) que ao se relacionar com um segundo (objeto), forma um terceiro, 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).

Esse processo de geração expansiva de novos signos *ad infinitum* é denominado de *semiose*. 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, enquanto a aprendizagem em ambientes formais, como a escola, é guiada por métodos, valores e objetivos pedagógicos, a semiose possui um sentido mais amplo, filosófico e abstrato.

Se um signo representa algo para alguém e os interpretantes são singulares (cada pessoa, cachorro ou árvore é diferente), então todo signo é parcial, pois cada intérprete vê o objeto de modo distinto. Se o signo fosse uma apropriação total do objeto, ele seria o próprio objeto. Por exemplo, a Educação Física é um signo diferente para cada estudante, pois cada um tem

experiências únicas. O signo não é apenas uma compreensão convencionada, mas a relação entre *representamen* (signo primeiro), objeto (signo segundo) e interpretante (signo terceiro). Assim, a experiência estudantil com a Educação Física também é um signo. Com efeito, A semiótica peirceana é epistemologicamente favorável à Educação Física, pois 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). Para o mesmo autor, toda e qualquer experiência (humana ou não-humana) pode ser dividida em três faculdades universais, denominadas *categorias fenomenológicas da experiência*: a *primeiridade*, a *secundidade* e a *terceiridade*. A *secundidade* remete a uma experiência de realidade, representa o campo do existente, marcada pela relação de alteridade, como a ação e reação, o esforço, a resistência, o confronto de si com o mundo exterior. Já a *primeiridade* ainda não é *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* com 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. Em suma, a relação das três faculdades é de *ver*, *atentar para* e *generalizar* (Ibri, 2015).

Entretanto, é preciso esclarecer que a semiótica peirceana não é uma pedagogia e nem pretende sê-la, porém, inspirou epistemologicamente a proposição teórico-metodológica semiótica da Educação Física (Betti; Gomes-da-Silva, 2019) no: (i) objetivo de ensino, a “linguagem da movimentação” em direção ao “bem-comum”; (ii) no conteúdo, o jogo, interpretado como ambiente comunicativo mais favorável à semiose; (iii) no método, 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*.

Quanto à estruturação da aula, propõem-se gradativamente as experiências de *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), 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).

Nesse cenário introdutório, o objetivo desse texto é relacionar os conceitos da semiótica peirceana e da proposição semiótica da Educação Física com as estratégias didático-pedagógicas empreendidas por um professor-pesquisador (primeiro autor e proponente deste estudo) de uma escola federal de Ensino Médio, a partir dos depoimentos avaliativos dos seus ex-estudantes.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que empreendeu grupos focais para investigar a relação de ex-estudantes do professor-pesquisador 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.

Em busca de compreender os sentidos que 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. 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 do professor-pesquisador. Os estudantes participantes foram divididos em quatro grupos focais, dois com 11 participantes e dois com 12. Cada grupo participou de três sessões de discussão, totalizando aproximadamente 29 horas de dados gravados em áudio e vídeo.

Com efeito, os dados foram transcritos e analisados conforme a Análise Temática (Braun; Clarke, 2006), e 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. Este trabalho destaca 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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desejo estudantil pela norma escolar na Educação Física é desejo de inclusão e 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 (Betti *et al*, 2015); metodologicamente não-diretiva (Oliveira, 2010; Machado *et al*, 2010); avaliação com critérios assistemáticos; direcionada aos estudantes que já sabem jogar (So, 2023); 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, 2013), a noção de Educação Física que se prevalece nas escolas brasileiras é a esportivista (So, 2023), marcada pela: (i) sobrepujança, selecionamento de poucos e instrumentalização do ensino (Kunz, 1994): *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 a atividade principal da aula (Oliveira, 2010).

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, que mobilizou o ensino dos referidos conteúdos: (i) Jogos e brincadeiras da infância; (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 na Educação Física, já que, em potencial, ela promove a inclusão ao advogar 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).

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. Aí 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. Portanto, a semiótica pode subsidiar didaticamente um olhar docente sensível aos efeitos do ensino nos estudantes, e também na elaboração ambiental a favor da mobilização e da participação estudantil.

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

Como escrito em linhas anteriores, a língua remete à língua que falamos, representando uma enunciação de elementos provenientes de outras linguagem. Nesse sentido, a linguagem está em um nível mais amplo, enquanto a língua representa um sistema de linguagem entre outros existentes, dessa forma, ela não é hierarquicamente superior, tampouco consiste em um sistema ideal que devemos alcançá-lo. (Santaella, 1983). 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 comunicacionalmente predominante utilizado 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 pela(o): (i) 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). Portanto, destacamos um paradoxo, a Educação Física possui linguagem própria, mas está situada no terreno da terceiridade escolar, portanto, 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 da experiência corporal, 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 ou tensão é manifestada por alguns estudantes, especialmente durante as aulas de Educação Física realizadas em sala de aula, nas avaliações escritas que não se relacionam com a experiência prática, e 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). Portanto, os estudantes alegam que discursos ou saberes enunciados da cultura de movimento que não se concretizam na experiência corporal são palavreados vazios, que podem não afetar 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 experiência corporal, mas em vez de vivê-la, é somente um discurso da cultura.

Em contraposição a esse hiato, quando questionados sobre as aulas que julgam ser inesquecíveis, todos os estudantes manifestam as que melhor integraram a experiência corporal com os temas da cultura. Assim, valorizou-se a hibridização da linguagem própria da Educação Física (experiência corporal, 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 três exemplos dessa hibridização de linguagens como um *saber orgânico* (Betti, 1991). Primeiro, no ensino do pivô do handebol, os estudantes alegaram que as noções de terceiridade foram ensinadas em quadra, sentindo na “carne” o que é ser pivô, ao invés de: “*você não deu assim: – o pivô surgiu na Inglaterra em 1950*” (Eminem, grupo focal), na sala de aula, de forma expositiva.

Em segundo 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 a multidisciplinaridade. Tais estratégias favoreceram o engajamento estudantil, pois tais conceitos foram vividos na relação sógnica 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 terceiro, a história do Hip Hop, bem como a compreensão do racismo, 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 a

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 se a aula foi teórica ou prática indica a integração orgânica e a hibridização de múltiplas linguagens. Nesse caso, a experiência corporal 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.

Para além das aulas, as avaliações que os estudantes mais aprovaram também foram as que envolveram a hibridização de linguagens. Entre elas, destaca-se a avaliação por participação, a apresentação de trabalhos (coreografias, compartilhamento de jogos etc) e a produção de vídeos (videoclipe, curta-metragem). Com efeito, nas duas últimas avaliações, destaca-se a mistura de diferentes linguagens: experiência corporal, música, edição de vídeos, textos, poesias, teatro, verbalização etc. Ademais, muitos estudantes analisam que tais avaliações diminuíram a distância entre aprendizagem e avaliação, o que coaduna com a noção de avaliação de Betti e Gomes-da-Silva (2019).

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 primeiramente do “vivenciar” para depois “enunciar” o vivido (reflexão e discussão). 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, os mesmos autores propõem que a aula se inicie no “sentir” (primeiridade), criando um ambiente de sensibilização e fascinação; avance para o “reagir” (secundidade), envolvendo atividades-problemas, como desafios de jogos; e finalize 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 partir dos depoimentos avaliativos de ex-estudantes do professor-pesquisador, o trabalho relacionou 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.

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; bem como um planejamento que metodologicamente considere a participação de todos. Além disso, manifesta-se a necessidade da Educação Física ser admiravelmente bela, o que implica melhor articular a experiência corporal e os discursos sobre o corpo de modo orgânico, a partir da hibridização de diferentes sistemas de linguagem (experiência corporal, música, imagem, conceito, palavra) na Educação Física, envolvendo os estudantes nas experiências de sentir (primeiridade), reagir (secundidade) e refletir (terceiridade).

Conclui-se que 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. *Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira*. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro. As três semióticas e a Educação Física como linguagem. *Conexões*, Campinas, v. 19, p. e021021, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8661420>.
- BETTI, Mauro *et al.* Os saberes da Educação Física na perspectiva de alunos do ensino fundamental: o que aprendem e o que gostariam de aprender. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 155-165, 2015.
- BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. *Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Londres, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- CHARLOT, Bernard. *Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*. São Paulo: Cortez, 2020.
- KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Editora Unijuí, 1994.
- IBRI, Ivo Aassad. *Kósmos noetós: a arquitetura metafísica de Charles S. Peirce*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MACHADO, Thiago da Silva *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n.2, p. 229-147, 2010.

MERRELL, Floyd. *Viver aprendendo: cruzando fronteiras dos conhecimentos com Paulo Freire e Charles S. Peirce*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

OLIVEIRA, Rogério Cruz. *Na "periferia" da quadra: Educação Física, cultura e sociabilidade na escola*. 2010. 201f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e Filosofia*. Tradução de Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SO, Marcos Roberto. *As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de Educação Física: implicações para as condutas didático-pedagógicas docentes*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas-SP, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14050101. Acesso em 05 abr 2024.

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA SEMIÓTICA-PRAGMATICISTA NA ÁREA DE LINGUAGENS

Arnaldo Sifuentes Leitão - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

RESUMO

Este trabalho discute os conteúdos da Educação Física escolar a partir de uma perspectiva semiótica, considerando as práticas corporais como sistemas de signos que expressam e comunicam significados culturais. Utilizando as teorias de Charles Sanders Peirce e Iúri Lotman, analisa-se como os conteúdos da Educação Física podem ser compreendidos como linguagens culturais dinâmicas e interconectadas. A metodologia envolve uma pesquisa teórica, com análise crítica e comparativa das teorias semióticas e suas interfaces com os conteúdos da Educação Física, destacando sua importância cultural e comunicativa. A investigação qualitativa centra-se na interpretação dos textos e conceitos teóricos, visando construir um entendimento crítico das relações entre a semiótica e a Educação Física. Conclui-se que essa abordagem teórica permite uma análise mais aprofundada e crítica dos processos de ensino e aprendizagem, oferecendo subsídios para uma prática pedagógica que valorize a diversidade, a criticidade e a criatividade das práticas corporais. Ao compreender os conceitos de semiótica de Peirce e Lotman com práticas educativas e temas contemporâneos, busca-se uma formação que capacite os aprendentes a interagir criticamente com o mundo, recodificando continuamente suas experiências e construindo novos entendimentos em um processo dinâmico e interativo.

Palavras-chave: Educação Física escolar, Semióticas, Conteúdos.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo discutir os conteúdos da Educação Física escolar a partir de uma abordagem que os considera como linguagens inseridas no campo da semiótica. A semiótica, ciência que investiga todas as formas de linguagem e os modos como os fenômenos produzem significados (Santaella, 2004), oferece um instrumental teórico e metodológico para analisar e compreender os diversos sistemas de signos que compõem a cultura e a comunicação humana. Nesse sentido, a Educação Física precisa ocupar-se 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. Os conteúdos da Educação Física, portanto, podem ser entendidos como signos da cultura no campo da linguagem, onde as práticas corporais resultam de relações sistêmicas e das produções das semioses culturais e modelizações de linguagem. Essa perspectiva expande a visão tradicional, destacando a importância cultural e comunicativa desses conteúdos.

A semiótica, ciência que estuda os signos, ou melhor, que estuda as linguagens possíveis, oferece uma perspectiva fundamental para a análise dos conteúdos da Educação Física. Nessa perspectiva, os conteúdos dessa disciplina podem ser entendidos como formas de expressão e comunicação que envolvem os signos em seus contextos de significação. Assim,

pretende-se ampliar o olhar sobre os conteúdos da Educação Física, questionando as crenças e tradições que os limitam a um conjunto de práticas corporais padronizadas e descontextualizadas.

Para desenvolver essa discussão, o texto está organizado em três partes. Na primeira, apresenta-se o conceito de semiótica e suas principais categorias, baseadas na semiótica de Charles Sanders Peirce e na semiótica da cultura de Iúri Lotman. Na segunda, discute-se a relação entre a semiótica e a Educação Física, destacando as contribuições de autores que abordam os conteúdos da disciplina como linguagens. Na terceira, propõe-se uma reflexão sobre as implicações pedagógicas dessa abordagem, sugerindo alguns critérios para uma mudança epistemológica de organização dos conteúdos da Educação Física na escola.

METODOLOGIA

O percurso metodológico deste trabalho configura-se como uma pesquisa teórica, dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias e ideologias, visando aprimorar fundamentos teóricos (Demo, 2000). Realiza-se um "confronto teórico crítico" das tradições semióticas para superar níveis descritivos e repetitivos, em direção ao rigor conceitual, análise acurada e capacidade explicativa (Demo, 1985, 1994).

A metodologia baseia-se na análise crítica e comparativa das teorias semióticas e suas interfaces com os conteúdos da Educação Física. Inclui a revisão de literatura especializada para compreender como os conceitos de semiótica podem ser aplicados na Educação Física, destacando sua importância cultural e comunicativa. A investigação qualitativa centra-se na interpretação dos textos e conceitos teóricos, visando construir um entendimento crítico das relações entre a semiótica e a Educação Física, oferecendo uma base teórica para futuras pesquisas e práticas pedagógicas na área.

INSPIRAÇÕES SEMIÓTICAS DE CHARLES SANDERS PEIRCE E DE IÚRI LOTMAN

A semiótica, como uma ciência transdisciplinar, ocupa-se de todos os fenômenos que produzem significados, desde os mais simples até os mais complexos. Peirce (1972) define o signo como aquilo que, sob algum aspecto ou modo, representa algo para alguém. O signo é composto por três elementos: o *representamen*, que é a forma material ou sensível do signo; o objeto, que é aquilo que o signo representa; e o interpretante, que é o efeito que o signo produz na mente de um intérprete. Esses três elementos estão relacionados entre si por três tipos de relações: a iconidade, que é a semelhança entre o *representamen* e o objeto; a indexicalidade,

que é a conexão causal ou existencial entre o *representamen* e o objeto; e a simbolicidade, que é a convenção social que atribui um significado ao *representamen*.

Peirce (1972) também propõe uma classificação dos signos em três classes principais: os ícones, os índices e os símbolos. Os ícones são signos que se baseiam na iconidade, ou seja, na semelhança entre o *representamen* e o objeto. Por exemplo, uma fotografia pode ser um ícone, pois reproduz a imagem de algo. Os índices são signos que se baseiam na indexicalidade, ou seja, na conexão entre o *representamen* e o objeto. Por exemplo, uma pegada é um índice, pois indica a presença de alguém que a deixou. Os símbolos são signos que se baseiam na simbolicidade, ou seja, na convenção que atribui um significado ao *representamen*. Por exemplo, uma palavra é um símbolo, pois seu sentido depende de um código linguístico compartilhado.

A semiótica oferece um instrumental teórico e metodológico para analisar e compreender os diversos sistemas de signos que compõem a cultura e a comunicação humana. Nesse sentido, a Educação Física pode ser vista como uma área de intervenção e conhecimento que se ocupa de um conjunto de práticas corporais, que expressam e comunicam diferentes significados, valores e identidades em seus contextos de significação. Os conteúdos da Educação Física, portanto, podem ser entendidos como signos que representam algo para alguém, em algum contexto.

Para ampliar o conceito de conteúdos da Educação Física, podemos buscar apoio na semiótica da cultura de Iúri Lotman, explorando suas dimensões de produção sócio-cultural e oferecendo critérios para a seleção, organização e avaliação desses conteúdos na prática pedagógica escolar. A semiótica da cultura, conforme discutida por Lotman (2022), foca na centralidade do sentido que a linguagem constrói e na geração de informação por meio de confrontos e diálogos entre sistemas de signos. Isso se alinha com a perspectiva de Iúri Lotman (1978), que vê a cultura como um sistema de sistemas de signos, que a comunicação é essencial para a formação e manutenção dos signos culturais.

A semiosfera, um conceito central de Lotman, representa o espaço semiótico da cultura, em que ocorrem todos os processos de significação e comunicação, destacando a dinâmica interconectada da produção de significados culturais. Os conteúdos da Educação Física podem ser compreendidos dentro do contexto semiótico da cultura, conforme discutido por Floyd Merrell em "Iúri Lótman, C. S. Peirce e semiose cultural" (2003). Assim como os textos culturais para Lotman (1996), as práticas corporais da Educação Física – como esportes, danças, lutas e jogos – são sistemas de signos que expressam e comunicam algo em algum contexto.

Essas práticas não são apenas movimentos isolados, mas textos culturais que podem ser analisados e interpretados através de suas estruturas semióticas de comunicação. Para Merrell (2003), a visão de Peirce sobre os signos interconecta estados do mundo, destacando que representação, mediação e interconexão são funções essenciais do signo. Na abordagem de Peirce, um signo é composto por três elementos: o *representamen* (a forma do signo), o objeto (aquilo que o signo representa) e o interpretante (o efeito ou significado gerado na mente de um intérprete). Esses elementos e suas interações criam uma rede de significados que se produzem em um *continuum* semiótico.

Essa perspectiva peirciana pode ser associada ao conceito de semiosfera de Lotman (1996), que representa o espaço semiótico da cultura onde ocorrem todos os processos de significação e comunicação. A semiosfera é um ambiente dinâmico e interconectado onde os textos culturais – incluindo as práticas corporais da Educação Física – interagem e se transformam constantemente. Em uma partida de futebol, por exemplo, a estrutura organizada de signos – regras, gestos, interações entre jogadores e torcedores – gera significados que interagem com o contexto cultural mais amplo e com outros textos, como eventos históricos, práticas sociais e tradições culturais (como questões de gênero e raça, por exemplo).

Merrell (2003) sugere que esses processos sígnicos interconectam diferentes estados do mundo, permitindo que a representação e a mediação dos significados ocorram através da semiose. Na semiosfera de Lotman, os textos culturais estão em constante diálogo uns com os outros, criando uma rede intertextual que contribui para a dinâmica contínua da significação cultural. Portanto, os processos sígnicos de Peirce, com seu foco na interconexão e mediação dos significados produzidos na semiose cultural, complementam a ideia de Lotman de que a semiosfera é um espaço de interações e transformações semióticas.

As práticas corporais da Educação Física, vistas como textos culturais, exemplificam essa interconexão e mediação, destacando a importância de compreender esses conteúdos como parte integrante da dinâmica cultural e comunicativa. O mecanismo elementar de produção da semiose, segundo Lotman (1990), é a transformação da informação percebida em informação codificada, ou texto. Na Educação Física, isso pode ser exemplificado pela forma como uma prática corporal é aprendida pelos estudantes. A linguagem da movimentação na Educação Física se manifesta como signo, permitindo uma análise de suas estruturas textuais e contextuais por parte dos envolvidos e do ambiente comunicacional nesse processo de significação.

Lotman enfatiza que a semiose cultural ocorre nas inter-relações em movimento fluido e perpétuo entre sujeitos e o espaço semiótico, em um constante ir e vir entre inter-relações triádicas (Merrell, 2003). Esse dinamismo é essencial para a compreensão de como as práticas

corporais são continuamente reinterpretadas e ressignificadas dentro do contexto cultural, refletindo a interação contínua entre estabilidade e mudança. Com isso, a relação entre os conteúdos da Educação Física e a semiótica da cultura também pode ser vista na tensão entre os modos estático e dinâmico descritos por Lotman (2022).

Enquanto a linguagem busca estabelecer conexões por meio de normas e tende à estabilidade, ela também se renova constantemente através de mutações e apropriações. Da mesma forma, os conteúdos da Educação Física envolvem práticas estabelecidas e normatizadas, mas também se adaptam e se modificam com novas influências culturais e sociais. Na prática da Educação Física, essa tensão entre os modos estático e dinâmico é evidente, devido às experiências de aprendizagem dos sujeitos (alunos e alunas) e suas "experiências vívidas" nas aulas.

Por um lado, temos práticas corporais tradicionais e padronizadas, como os movimentos técnicos de um esporte específico, que representam a estabilidade e a normatização. Por outro lado, essas práticas são constantemente influenciadas e transformadas por novas tendências culturais, sociais e tecnológicas, exemplificando o modo dinâmico. Assim, uma partida de futebol ou uma coreografia de dança, ao serem ensinadas e executadas, não são apenas replicações mecânicas de movimentos estabelecidos, mas sim processos semióticos vivos. Elas envolvem a apropriação dos praticantes, a interação com o contexto cultural e a adaptação a novas influências. A produção de semiose na linguagem da movimentação na Educação Física, portanto, reflete essa tensão entre a preservação das normas estabelecidas e a inovação constante, resultando em uma prática rica e dinâmica que contribui para a formação cultural e comunicativa dos aprendentes.

OS CONTEÚDOS NA PERSPECTIVA CULTURALISTA E OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Precisamos prestar atenção ao que diz o professor Paulo Fensterseifer (2022), que a Educação e a Educação Física têm um vínculo com a temporalidade do mundo humano. A escola precisa garantir que as novas gerações aprendam e conheçam os códigos socioculturais por meio das mediações pedagógicas do conhecimento e das relações sociais no espaço público. A Educação Física se ocupa da apropriação crítica dos “conteúdos” da cultura corporal de movimento, como jogos, danças, esportes, ginásticas e lutas. Como, então, a Educação Física aborda e proporciona esses conhecimentos aos aprendentes?

Como professores de Educação Física, desenvolvemos um “saber ensinar” que revela a complexidade dos processos de significação nas relações dos sujeitos com seus saberes. Essa

complexidade se reflete na prática docente, que requer modos de agir no dia a dia escolar. Algumas ações são intuitivas, ligadas às crenças pessoais; outras são guiadas pela lógica científica, planejadas e controladas. Há momentos de improvisação e de ações científicas controladas, que pode ser entendida como conduta docente (So, 2024).

As ações docentes enfrentam desafios ao conjugar os conteúdos das aulas de Educação Física com as experiências vividas dos estudantes. Esses elementos compõem o cenário das aulas, onde professores mobilizam diferentes ações, envolvem-se em dinâmicas de movimento e questionam o que surge, buscando estabelecer novos hábitos de comportamento. Isso instiga mudanças nas condutas docentes e dos aprendentes (Antunes; Betti, 2020).

Antunes e Betti (2020) afirmam que a escola propõe aos estudantes aprenderem algo, considerando-os agentes centrais no processo de ensino e aprendizagem. É imprescindível analisar como os currículos oficiais e a abordagem culturalista lidaram com essas questões, reconhecendo que as experiências de aprendizagem dos sujeitos (alunos e alunas) e suas "experiências vívidas" nas aulas são fundamentais para a efetivação do processo educativo.

A abordagem culturalista na Educação Física considera o jogo, o esporte, a luta, a dança e a ginástica como conteúdos autônomos. Esses são formas culturais específicas resultantes da motricidade humana, parte da tradição da Educação Física como área acadêmico-profissional. No Brasil, essa abordagem começou a influenciar a elaboração de currículos na década de 1980, potencializada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década seguinte.

Os PCNs tiveram um impacto significativo, destacando que a Educação Física envolve dimensões cognitivas e afetivas além dos movimentos mecânicos. No entanto, a separação das dimensões do conteúdo em tempos/espacos isolados levou a equívocos teórico-metodológicos. As três dimensões (conceitual, atitudinal, procedimental) devem estar sempre presentes simultaneamente nos processos de ensino e aprendizagem.

Leitão (2023) critica a fragmentação das dimensões formativas na prática pedagógica da Educação Física. Essa separação promove a dissociação entre os processos comunicativos que podem acontecer na construção do sentido ético, social e cultural dos conhecimentos e as práticas corporais. Tratar de um conteúdo conceitual sem a experiência prática, por exemplo, pode incorrer na separação entre a Primeiridade (a qualidade da experiência imediata e bruta), a Secundidade (a experiência de resistência e ação/reação) e a Terceiridade (o momento de generalização ou dimensão lógica, que envolve conceituação). Seria um erro começar pela dimensão conceitual sem antes sentir e reagir nas experiências de aprendizagem.

Betti e Gomes-da-Silva (2019) argumentam que o conteúdo só se materializa quando uma pessoa joga, dança ou luta, estabelecendo uma relação singular e contextualizada. O

indivíduo e o conteúdo são inseparáveis, como duas faces da mesma moeda. A perspectiva semiótica da cultura possibilita colocar em confronto diferentes linguagens, permitindo que essas práticas corporais sejam entendidas como textos culturais que se desenvolvem e se transformam através da interação e mediação com outros signos e contextos culturais. Essa abordagem destaca a importância de considerar o ambiente comunicativo e as múltiplas camadas de significação envolvidas nas práticas corporais, evidenciando como cada experiência é única e imbuída de significado cultural.

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC-EF), aprovada em 2018, mantém o consenso da abordagem culturalista e adiciona as práticas corporais de aventura. No entanto, a BNCC utiliza critérios distintos para delimitar e nomear os objetos de aprendizagem, o que pode ser problemático.

O modelo de classificação dos esportes na BNCC se baseia na lógica motriz interna das modalidades, influenciado pela praxiologia motriz de Parlebas (2021) e pelo ‘Teaching Games for Understanding’ (1982). A BNCC-EF, ao justapor critérios diferentes para classificar unidades temáticas, gera questionamentos sobre a coerência e a arbitrariedade desses critérios (Betti, 2018).

REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DE UMA PROPOSIÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DOS CONTEÚDOS NA SEMIÓTICA-PRAGMATICISTA

Compreendemos a aprendizagem como um processo semiótico de significação, informação, mediação e interação com o mundo. E a Educação Física como o ensino da linguagem da movimentação, em que as Situações de Movimento permitem aos aprendentes interagir com o mundo e consigo mesmos, problematizando maneiras de se verem e às circunstâncias sócio-históricas e ambientais, com o objetivo de encontrar soluções que atendam ao bem comum (Betti; Gomes-da-Silva, 2019).

Para os interesses da Educação Física, a Semiótica (a ciência da linguagem) pode ser considerada como uma abordagem pedagógica. A semiótica investiga todas as linguagens possíveis, estuda os modos como os fenômenos produzem significados (Santaella, 2004). Ou seja, é possível lançar um ‘olhar semiótico’ para todas as práticas corporais, inclusive no campo não escolar, a partir das intencionalidades didáticas. A proposição semiótica de Betti e Gomes-da-Silva (2019) apresenta diferenças significativas em relação à abordagem culturalista e à BNCC.

A primeira é que o núcleo central das aulas de Educação Física não é ‘o conteúdo’ de forma abstrata (‘o’ jogo, ‘o’ esporte, ‘a’ dança etc.), mas as ‘Situações de Movimento’

alimentadas ou intercambiadas por esses conteúdos. Essas situações são entendidas como ambientes comunicativos em que ocorre percepção, interpretação e respostas de acordo com as possibilidades circunstanciais, sejam elas naturais e/ou culturais (Betti; Gomes-da-Silva, 2019). E é exatamente a compreensão do papel do conteúdo da Educação Física uma das principais diferenças entre a abordagem semiótica e a abordagem culturalista, que nos conduz para um segundo ponto de diferença entre as abordagens.

A abordagem culturalista na Educação Física considera o jogo como um conteúdo autônomo, juntamente com o esporte, a ginástica, a dança e a luta. O jogo é um elemento essencial da cultura. Segundo Huizinga (2019), podemos observar que o jogo possui características próprias que se entrelaçam com a cultura. Ou seja, existem certos processos culturais que nos permitem identificar o jogo, caracterizando-o como um fenômeno histórico-cultural. No entanto, de acordo com Huizinga, nas sociedades contemporâneas, assim como nas pedagogias modernas, corremos o risco de cristalizar o jogo em códigos culturais específicos que acabam por ocultar o elemento lúdico. Portanto, a cultura lúdica do jogo é um espaço sociocultural que é mutável e dinâmico, que nos permite compreender o jogo pelo viés da semiótica, desdobrando-se em relações triádicas congruentes.

A semiótica de Peirce (1972) complementa essa visão ao propor que os jogos, como qualquer fenômeno cultural, podem ser entendidos através de suas três categorias: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade. A Primeiridade refere-se à qualidade da experiência imediata e bruta do jogo, o aspecto lúdico essencial. A Secundidade envolve a experiência de resistência e interação, como as regras e a dinâmica do jogo que mediam a relação entre os jogadores e o ambiente. A Terceiridade, que inclui a generalização e as formas cognitivas sobre a conduta do objeto, corresponde aos procedimentos indutivos que geram hábitos e normas dentro do contexto do jogo. Assim, o jogo, analisado através da semiótica de Peirce, revela-se como um fenômeno rico em significados, continuamente mediado e reinterpretado pelas interações emocionais, culturais e sociais.

Segundo Betti e Gomes-da-Silva (2019), em uma perspectiva semiótica, atividades como esporte, ginástica, dança e luta são consideradas narrativas ou enunciados socioculturais do jogo. Sob este prisma, os jogos podem gerar significados, que podem ser interpretados como estruturas de diálogo (processos comunicativos). Isso ocorre porque o conjunto de práticas, os participantes, os comportamentos, códigos e regras estão constantemente em interação, e essas interações formam os gêneros lúdicos do jogo.

Betti e Gomes-da-Silva (2019) categorizam os jogos como gêneros da cultura lúdica, considerando a forma de diálogo que é condicionada por suas respectivas estruturas de

funcionamento, seus conteúdos e objetivos. Assim como existem diferentes gêneros no cinema (como drama e comédia), na literatura (como épico e dramático) ou na música (como samba e forró), também existem no jogo. Os jogos são narrativas que, segundo a semiótica da cultura de Bakhtin (2016), são modos de expressão que se desenvolvem de acordo com o conjunto de significações (códigos, normas, valores) e as escolhas, decisões e ações dos jogadores.

Neste contexto, a cultura, do ponto de vista da semiótica, é um sistema sógnico. Ela não apenas regula e intensifica as significações habituais e os modos de habitar determinados espaços e tempos, mas também introduz novas formas de conduta. Segundo Lotman (1978), a cultura possui dispositivos de significação que podem reunir signos anteriores e mobilizar novas significações. Esses signos se inserem em sistemas dinâmicos, constituindo a complexidade e intersubjetividade da cultura.

Isso nos leva a compreender o sistema sógnico da cultura na perspectiva semiótica, em um modelo intertextual e interseccional. Lotman introduz o conceito de fronteira para entender o movimento dos sistemas culturais dentro do espaço interno da cultura. As fronteiras culturais representam um modelo dinâmico de diálogo, onde os códigos culturais se situam e interagem. Lotman formulou a noção de cultura como um dispositivo pensante dotado de inteligência e memória, capaz de ordenar e gerar novos significados.

A cultura é compreendida como a combinação de vários sistemas de signos, cada um com sua própria codificação, que se estabelece na relação entre esses sistemas. As rupturas, transformações e criações nos códigos, nas linguagens e nos processos comunicacionais têm seu ambiente na fronteira. Essa fronteira não pode ser compreendida como um espaço linear, mas como um conjunto de pontos que pertencem simultaneamente ao espaço interior e ao espaço exterior do sistema de significação (Lotman, 1996).

Neste caso, o Ludus é um espaço intrinsecamente semiótico da cultura, e os gêneros da cultura lúdica (como esportes, danças, lutas etc.) são expressões narrativas que resultam da combinação dos processos comunicacionais dentro e fora das fronteiras do espaço semiótico. Cada gênero da cultura lúdica é caracterizado por uma configuração espacial e social, por uma maneira de ocupar um espaço e uma tendência para regular comportamentos ou gerar novos significados, modos de habitar a cultura. Em torno de cada gênero, orbita um tema central que possui uma concepção de indivíduo, prevendo um tipo de relação afetiva (no sentido de 'afetar') entre os jogadores, os espaços e os objetos do jogo. No entanto, devemos lembrar que cada gênero da cultura lúdica, que possui seus próprios funcionamentos e formas de expressão, não pode ser separado das maneiras como os jogadores constroem suas relações nesses espaços de significação, que é contextual. Ou seja, cultura e modos de afetar são inseparáveis.

Por essa razão, Betti e Gomes-da-Silva (2019) propõem uma taxonomia que enfatiza os objetivos educacionais e as temáticas em relação. Essa taxonomia é composta por sete gêneros de jogos: sensoriais, de (des)construção, simbólicos, rítmicos, de exercícios, integrativos e de raciocínio. Existe ainda um oitavo gênero de jogo, não incluído por Betti e Gomes-da-Silva (2019), os jogos cooperativos. Estes apresentam uma lógica interna um tanto diferente de muitos dos gêneros abordados nas tendências culturalistas da Educação Física.

Dessa forma, as estruturas de funcionamento (regras, normas, convenções, objetivos, implementos, ambiente, dentre outros), que são distintas em cada gênero de jogo, determinam diferentes comportamentos comunicativos entre os protagonistas, tanto em termos da interação do jogador consigo mesmo, com os outros ou com o ambiente em que ocorrem. Isso implica, portanto, em diferentes Situações de Movimento, que constituem o objeto central das aulas de Educação Física.

No contexto da semiótica da cultura, essas diferentes Situações de Movimento podem ser vistas como enunciados narrativos culturais. Cada gênero de jogo, com suas regras e estruturas específicas, atua como um sistema sógnico que comunica e expressa significados culturais. Segundo a perspectiva de Lotman (1996), esses jogos e suas estruturas funcionam dentro da semiosfera, onde ocorrem processos de significação e comunicação contínuos. As interações e comportamentos dos jogadores dentro desses jogos são narrativas que contribuem para a dinâmica cultural, evidenciando como os jogos são fenômenos lúdicos, mas também veículos de transmissão e transformação cultural.

Essa abordagem semiótica destaca a importância de compreender os jogos como textos culturais dinâmicos, que permitem a mediação e interação entre diferentes signos e contextos culturais. Assim, a taxonomia proposta por Betti e Gomes-da-Silva (2019) reflete a diversidade e complexidade das práticas corporais na Educação Física, enfatizando a necessidade de considerar os jogos como parte integrante do processo educacional e da construção de significados culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou explorar os conteúdos da Educação Física a partir de uma perspectiva semiótica, compreendendo-os como linguagens inseridas no contexto cultural e comunicativo. Ao considerar as práticas corporais como sistemas de signos, ampliou-se a visão tradicional dos conteúdos da Educação Física, destacando sua importância na construção de significados e na mediação cultural. Essa abordagem teórica permite uma análise mais aprofundada e crítica dos processos de ensino e aprendizagem, oferecendo subsídios para uma

prática pedagógica que valorize a diversidade, a criticidade e a criatividade das linguagens corporais.

Espera-se que esta discussão contribua para uma reflexão mais ampla sobre o olhar para os conteúdos da Educação Física nas escolas, promovendo uma educação que reconheça e valorize a complexidade e a riqueza das práticas corporais como formas de expressão e comunicação cultural. Assim, ao integrar os conceitos de semiótica de Peirce e Lotman, juntamente com as práticas educativas e temáticas contemporâneas, busca-se uma formação que capacite os aprendentes a interagir criticamente com o mundo, recodificando continuamente suas experiências e construindo novos entendimentos em um processo dinâmico e interativo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Alan Rodrigo; BETTI, Mauro. Uma vivência auto-organizada na educação física escolar em uma escola de nível médio. *Movimento*, [S. l.], v. 26, p. e26085, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.104275. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/104275>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- BAKHTIN, Mikhail M. O problema e sua definição. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução e posfácio de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Ed. 34, 2016. p. 11-22.
- BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre N. *Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental - educação física*. Brasília- DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - educação física*. Brasília-DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular - ensino fundamental*. Brasília-DF: MEC, 2018.
- BUNKER, D.; THORPE, R. A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, v. 10, p. 9-16, 1982.

- DEMO, Pedro. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1985.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FENSTERSEIFER, Paulo. E. A educação física na construção de uma sociedade democrática. In: Arnaldo Sifuentes Leitão; Mateus Camargo Pereira. (Org.). *Educações físicas: temas emergentes para mundos (im)possíveis*. 1ed. Curitiba: CRV, 2022, v. 1, p. 265-280.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; PRODÓCIMO, Elaine. Ética e educação física escolar: Um estudo de revisão da produção científica nacional. *Revista de Educação Física/UEM*, v. 34, n. 1, p. e-3436, 23 out. 2023.
- LOTMAN, Iúri. *A Estrutura do texto artístico*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.
- LOTMAN, Iúri. *Universe of the mind: a semiotic theory of culture*. (Trad. Shukman, A.). Indiana: Indiana University Press, 1990.
- LOTMAN, Iúri. *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Catedra, 1996.
- LOTMAN, Iúri. *Mecanismos imprevisíveis da cultura*. Trad. Irene Machado. São Paulo: Hucitec, 2022.
- MERRELL, Floyd. Iúri Lótman, C. S. Peirce e semiose cultural. *Galáxia*, n. 5, p. 163-185, abr. 2003.
- PARLEBAS, Pierre. *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiologia motriz*. Barcelona: Paidotribo, 2001.
- PEIRCE, Charles S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- SANTAELLA, Lucia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- SO, Marcos Roberto. *As relações de estudantes de ensino médio com as aulas de Educação Física: implicações para as condutas didático-pedagógicas docentes*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas-SP, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14050101. Acesso em 05 abr 2024.