

OS CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS EM PERSPECTIVA SEMIÓTICO-PRAGMATICISTA

*THE CONTENTS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE FIELD OF
LANGUAGES FROM A SEMIOTIC-PRAGMATICIST PERSPECTIVE* 

*LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL ÁREA DE
LENGUAJES DESDE UNA PERSPECTIVA SEMIÓTICO-
PRAGMATICISTA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.147764>

 **Arnaldo Sifuentes Leitão*** <arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br>

 **Mauro Betti*** <maurobettionline@gmail.com>

 **Marcos Roberto So*** <marcos.so@muz.ifsuldeminas.edu.br>

 **Rogério de Melo Grillo*** <rogerio.grillo@muz.ifsuldeminas.edu.br>

 **Gilson Santos Rodrigues*** <gilson.rodrigues@muz.ifsuldeminas.edu.br>

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

Resumo: Trata-se de um ensaio teórico-reflexivo em que propomos uma matriz didático-pedagógica para a organização dos conteúdos da Educação Física escolar, a partir de uma perspectiva semiótico-pragmaticista. Apoiamo-nos nas contribuições de Charles S. Peirce e Lúri Lotman para compreender que os sentidos produzidos nas aulas emergem da experiência, da ação e do confronto/diálogo entre diferentes sistemas culturais. Concebemos a aprendizagem como transformação de hábitos e condutas, e o espaço escolar como uma semiosfera em constante movimento, na qual as fronteiras culturais operam como zonas de instabilidade e explosão de novos significados. Orientamos o estudo com base em uma estrutura composta por cinco camadas de significação, que vão da experiência lúdica às temáticas socioculturais contemporâneas. O modelo articula níveis de codificação e apresenta apontamentos didático-pedagógicos sobre a linguagem, refletindo como os conteúdos se concretizam nas situações de movimentação. Por fim, propomos três condutas docentes como eixos do planejamento didático: propor situações de movimentação, traduzir conteúdos em diálogo com outras linguagens e recodificá-los a partir de questões socioculturais emergentes.

Palavras-chave: Educação Física. Conteúdos escolares. Linguagem. Semiótica. Currículo.

Recebido em: 27 maio 2025
Aprovado em: 22 set. 2025
Publicado em: 23 dez. 2025



Este é um artigo publicado
sob a licença Creative
Commons Atribuição 4.0
Internacional (CC BY 4.0)

1 INTRODUÇÃO

A definição do que ensinar em Educação Física (EF) é questão constante nas decisões curriculares, mas só se sustenta com coerência quando articulada aos porquês (finalidades formativas), aos comos (estratégias didáticas), aos quando (organização do tempo escolar) e ao para quem (os sujeitos da aprendizagem).

No Brasil, as abordagens críticas e culturalistas consolidadas a partir do Movimento Renovador das décadas de 1980 e 1990 (Caparroz, 1997) avançaram na “desnaturalização do objeto da EF” (Machado; Bracht, 2016), mas não superaram a dicotomia natureza versus cultura. Como adverte Betti (2007), a ênfase no discurso científico-filosófico sobre a cultura corporal de movimento pode afastar-se da dimensão didático-pedagógica, a qual vamos encaminhar nesta reflexão orientada por uma ontologia da ação. Ainda que não tenhamos como objetivo resolver essa tensão conceitual em dualidade de forma definitiva, buscamos indicar caminhos teórico-metodológicos que favoreçam outra compreensão dos conteúdos escolares, deslocando o foco para processos de significação vividos nas práticas corporais.

A vertente culturalista, que toma jogo, esporte, dança, luta e ginástica como conteúdos de ensino recortados e tematizados desde a cultura corporal de movimento (Betti, 2005; Bracht, 2003), influenciou currículos desde o fim dos anos 1980, ganhou força nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997, 1998), foi mantida, e em alguns pontos ampliada, pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). Entretanto, segundo Betti (2018), a BNCC incorpora traços do estruturalismo, ao privilegiar os conteúdos ou objetos de conhecimento, colocando em segundo plano a experiência pessoal de movimentação dos (as) aprendentes¹. Para Betti e Gomes-da-Silva (2019), o conteúdo só se concretiza quando alguém joga, dança ou luta..., estabelecendo com essas práticas uma relação singular e situada.

Essa lacuna teórico-metodológica aprofunda-se porque a BNCC aloca a EF na área de Linguagens sem oferecer uma base conceitual e apontamentos didático-pedagógicos sobre a linguagem capazes de refletir como os conteúdos propostos situam-se nas aulas. Falta um marco conceitual, e uma matriz didático-pedagógica fundamentada na Semiótica, como a ciência da linguagem (Santaella; Nöth, 2017), que entenda as práticas corporais como processos sógnicos dinâmicos, em contínua negociação com outros sistemas culturais, evitando tanto o reducionismo biologicista quanto a cristalização do currículo como “listas de conteúdos”.

Se a Semiótica investiga todos os modos de produção de sentido (Santaella, 2004), e fornece instrumental teórico-metodológico para analisar os variados sistemas de signos que compõem a cultura humana, cabe lançar um olhar semiótico sobre as práticas corporais, na escola e além dela. Nessa perspectiva, as práticas corporais são, elas mesmas, sistemas de signos que, tendo o corpo-movimento como lócus, produzem significações e comunicam.

1 Compartilhamos aqui a compreensão de Assmann (1998, p. 129): aprendente é o “agente cognitivo que se encontra em processo ativo de estar aprendendo”.

Diante desse cenário, este ensaio investiga como os conteúdos da EF escolar podem ser compreendidos e (re)organizados a partir de duas vertentes semióticas complementares: (a) o pragmaticismo de Charles S. Peirce, que coloca ação e experiência no centro da produção de significados; e (b) a semiótica da cultura de Iúri Lotman, que concebe a semiosfera da cultura como espaço de confrontos, hibridações e “explosões” de novos sentidos.

Este texto configura-se como um ensaio teórico-reflexivo. O percurso metodológico apoia-se em confronto crítico de referenciais (Demo, 2000) para (a) reconstruir categorias centrais da semiótica de Charles S. Peirce (pragmaticismo, signo, semiose, ação, hábito) e da semiótica da cultura de Iúri Lotman (semiosfera, fronteira, explosão) e (b) analisar como tais categorias podem (re)organizar os conteúdos da EF de modo coadunável com a área de linguagens.

A escolha desses autores decorre da complementaridade epistemológica que identificamos em suas obras. Peirce (1958, 1972, 1990) propõe a lógica da ação do signo como núcleo da produção de sentido e orientador de condutas (pragmaticismo), enquanto Lotman (1996, 2002) amplia essa lógica ao nível dos sistemas culturais, permitindo compreender a produção de sentido nas dinâmicas de confronto e diálogo entre diferentes sistemas de signos. Ambos possibilitam articular experiência corporal, linguagem e currículo, contribuindo para a afirmação da Educação Física no campo das linguagens, como buscaremos demonstrar ao longo deste ensaio.

Nesse horizonte, perguntamos quais critérios qualificam um conteúdo escolar para que seja efetivamente reconhecido como objeto de ensino na área de linguagem. Propomos então uma matriz analítica que articula, de um lado, as categorias peirceanas de signo/interpretante/hábito e, de outro, os conceitos lotmanianos de fronteira/tradução/explosão. A pretensão é deslocar o foco de “listas de conteúdos” para “dinâmicas de sentido”, oferecendo parâmetros para selecionar, organizar e avaliar conteúdos de modo a valorizar tanto a experiência singular das(os) aprendentes quanto a problematização coletiva de significados culturais que atravessam as aulas.

2 PEIRCE E LOTMAN: EM BUSCA DO ELO SEMIÓTICO-PRAGMATICISTA

2.1 CHARLES S. PEIRCE: AÇÃO, SEMIOSE E HÁBITO

Para Peirce (*apud* Santaella, 1995, p. 23), signo é “aquilo que, sob algum aspecto ou modo, representa algo para alguém”. Esse entendimento de signo articula três componentes inseparáveis: *representamen* (a forma sensível), objeto (o referente) e interpretante (o efeito de compreensão). A relação desses três elementos produz um novo signo, ou um signo mais desenvolvido, em um fluxo contínuo de significações, a semiose. As práticas corporais, na medida em que são signos, representam algo para alguém, em dado contexto experiencial.

Dois inventários realizados por Peirce oferecem subsídios importantes para a EF. O primeiro são as categorias da experiência: primeiridade, secundidade e

terceiridade. A primeiridade é potencialidade, possibilidades em aberto; a secundidade é existência concreta, (re)ação, encontro efetivo com a alteridade, com as coisas e as pessoas; e, por fim, a terceiridade é síntese, generalização, momento em que o signo se estabiliza como hábito regulador de ações futuras ou condutas em situações similares. O segundo são as três tricotomias de signos, resultantes do entrecruzamento daquelas categorias da experiência e os elementos do signo (*representamen*, objeto e interpretante), totalizando nove tipos de signos² e três modos de relação com o mundo, conectados respectivamente às dimensões da estética, ética e lógica.

Conforme Gomes-da-Silva, Betti e Gomes-da-Silva (2014) a semiótica peirceana considera as práticas corporais em sua condição sýnica dinâmica e complexa; ou seja, o trânsito entre: qualidades estéticas (primeiridade), as potenciais qualidades dos gestos em si; singularidades éticas (secundidade), as dinâmicas contingentes que atravessam as aulas; e generalidades lógicas (terceiridade).

As generalizações possíveis decorrentes da experiência de terceiridade caracteriza-se como o interpretante final (mas não definitivo) de um dado processo de ensino e aprendizagem, e que foi ideado pelo docente no planejamento de ensino como intencionalidade pedagógica. Por isso a semiótica peirceana é pragmaticista. No pragmaticismo, o significado de qualquer ideia reside nos efeitos concebíveis ou imagináveis sobre as condutas: a ação é simultaneamente método de verificação e critério de verdade. Peirce concebe essa dinâmica de significação como intrinsecamente conectada às resistências do mundo (a experiência de secundidade); é nesse confronto que crenças se transformam, informações são adquiridas e novos hábitos se formam (Ibri, 2021). Ora, tal é o próprio produto da aprendizagem, resultante de uma experiência de terceiridade.

No âmbito escolar, o ensino de uma prática corporal adquire maior legitimidade à luz dos efeitos produzidos na experiência do praticante. Contudo, nem sempre a intencionalidade pedagógica ideada pelo docente coincidirá com o efeito de aprendizagem, pois as/os aprendentes podem construir outras semioses, outras relações interpretantes.

Então, fundamentar o ensino da EF em uma ótica semiótico-pragmaticista significa voltar-se não apenas para os códigos culturais já sedimentados, mas, sobretudo, para a dinâmica dos signos, para as relações interpretantes que se dão entre aprendentes–conteúdos–docente e para os efeitos de aprendizagem.

Porém, é preciso primeiro aprender a interpretar os signos (mas só posso interpretá-los se primeiro os perceber, atentar para eles), pois a experiência de aprendizagem não pode ser acessada diretamente, senão pela mediação dos signos, ou seja, trata-se de um processo comunicativo (Betti, 2021). Não basta então ao docente compreender as práticas corporais como sistemas de signos, mas ver a si próprio e os/as aprendentes como produtores e intérpretes de significações nas

2 São eles: (a) em relação ao *representamen*, quali-signo (primeiridade, mera qualidade), sin-signo (secundidade, existente concreto) e legi-signo (terceiridade, lei geral); (b) em relação ao objeto, ícone (tem algum caráter em si mesmo), índice (tem alguma qualidade em comum com o objeto) e símbolo (relação com o interpretante); (c) em relação ao interpretante, rema (possibilidade), dicente (fato) e argumento (razão).

relações entre si e com os conteúdos, signos capazes de, no confronto de diferenças (alteridades), conduzir os processos de ensinar e aprender (Gomes-da-Silva, 2012). E, como assevera Betti (2021, p. 16), “tudo é signo: os gestos, as imobilidades, as palavras, as expressões faciais, os gritos, os silêncios, o riso, o choro, entusiasmo, indiferença...”.

Tal atitude evita reducionismos e promove uma interação contínua entre práticas culturais e os significados produzidos pela experiência de movimentação dos sujeitos-aprendentes. Recorremos, a seguir, à semiótica da cultura de Iúri Lotman e aos diálogos possíveis entre sua obra e a de Charles S. Peirce, com base em Merrell (2003), ampliando o delineamento teórico-metodológico que sustenta a matriz analítica aqui proposta.

2.2 IÚRI LOTMAN: SEMIOSFERA, FRONTEIRAS E EXPLOSÃO

A semiótica da cultura, tal como apresentada por Lotman (2022), centra-se na produção de sentido pela linguagem e na geração de informação resultante dos confrontos e diálogos entre sistemas de signos. Lotman (1978) descreve a cultura como um “sistema de sistemas” sógnicos em diálogo permanente; desse entrelaçamento emerge a semiosfera, espaço no qual os atos comunicativos encontram significado.

Três categorias estruturam o funcionamento da semiosfera (Lotman, 1996). A fronteira é a zona de contato entre sistemas distintos, em que ocorrem traduções que convertem elementos externos em formas compreensíveis internamente. A modelização refere-se à capacidade de cada sistema de construir representações próprias do mundo, orientando a interpretação e a produção de novos textos culturais. Finalmente, a explosão designa o momento crítico em que tensões fronteiriças atingem um limiar, gerando significados inéditos e, assim, reconfigurando o sistema cultural.

Nas aulas de EF, as práticas corporais funcionam como textos culturais: carregam códigos³ históricos, mas são constantemente recriadas quando se confrontam com outras linguagens (gestual, digital, musical, entre outras). Tal como ocorre com os textos culturais segundo Lotman (1996), esportes, danças, ginásticas, lutas e jogos constituem sistemas de signos (que aqui denominamos “linguagem da movimentação”), os quais expressam e comunicam significados conectados às experiências dos/as aprendentes.

As práticas corporais não são uma mera soma de movimentos biomecânicos isolados; constituem redes dinâmicas de significação que podem ser compreendidas a partir de suas funções semióticas e culturais. Com base em Peirce, Merrell (2003) destaca que representação, mediação e interconexão são funções essenciais do signo, em que *representamen*, objeto e interpretante interagem em um *continuum*

3 Segundo Gomes-da-Silva, Sant’Agostino e Betti (2005), a função do código é estabelecer relações distintivas entre os signos válidos e não válidos, bem como as regras de combinação entre eles; em uma dada prática corporal institucionalizada, a seleção dos gestos possíveis é controlada pelo código. Por exemplo, o código da Ginástica Artística ou Olímpica convencionou quais são os signos válidos no seu âmbito (no caso, gestos/movimentos corporais), e as regras de combinação entre eles; quando um(a) ginasta cria um exercício novo, este somente será válido se atender aos critérios do código já institucionalizado.

infinito de semioses culturais. Na semiosfera lotmaniana, os textos, compreendidos aqui também como gestos, movimentos e práticas corporais, estão em constante diálogo, compondo uma rede intertextual que sustenta a dinâmica da significação e revela o movimento como signo em contexto.

Ademais, as contribuições da semiótica cultural, quando fundamentada nesta perspectiva peirceana-lotmaniana, busca ultrapassar a mera descrição estrutural dos signos, ou o desvelar dos textos culturais, e se volta à compreensão dos processos de significação em sua natureza dinâmica, relacional e situada. Em Merrell (2003), sustentado em Peirce, a semiose é concebida como um movimento contínuo de produção e interpretação de signos. Essa lógica, ao ser articulada à noção de semiosfera proposta por Lotman, amplia o escopo da análise/interpretação cultural, permitindo compreender as práticas corporais como signos em ação, não por representar algo fixo, mas por estabelecer conexões interpretativas com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Assim, o gesto, o deslocamento, a postura e o ritmo, dentre outros, não são apenas expressões exteriores, mas modos de existência que constroem sentidos em contextos socioculturais.

Assim, os processos sógnicos enfatizados por Peirce, a interconexão e a mediação dos sentidos gerados na semiose, complementam a visão de Lotman da semiosfera como espaço de interações e transformações culturais. Compreender as práticas corporais da EF nessa perspectiva impõe a necessidade de tratá-las como parte integrante da dinâmica cultural e comunicativa. O mecanismo elementar da semiose, segundo Lotman (1990), consiste em transformar informação percebida em informação codificada, ou texto. Na EF, isso se mostra quando uma prática corporal é apropriada pelos (as) aprendentes em suas experiências de movimentação: o corpo-movimento manifesta-se como signo vivo nos jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas, passível de análise em suas estruturas textuais e contextuais. Desse modo, os significados que emergem podem ser cotejados com e ampliados desde outros textos e contextos.

2.3 PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES ENTRE PEIRCE E LOTMAN E SUAS IMPLICAÇÕES DIDÁTICAS

A convergência entre Peirce e Lotman oferece à prática docente em Educação Física um campo promissor de articulações entre linguagem, experiência e currículo. Não se trata apenas de tomar emprestadas categorias teóricas, mas de compreender que a significação nas aulas de EF não é estática nem linear: ela emerge do diálogo e confronto entre diferentes sistemas de signos e dos efeitos que estes produzem sobre condutas. Como destaca Merrell (2003), a semiose não pode ser compreendida apenas como estrutura, mas como processo dinâmico, relacional e situado, que modifica os sujeitos e os sentidos em circulação.

Nesse contexto, propomos três diretrizes didático-pedagógicas complementares:

1. **Criação de fronteiras fecundas:** inspiradas no conceito lotmaniano de fronteira como zona de tradução e instabilidade, essas situações pedagógicas devem

provocar o encontro entre linguagens (gestuais, digitais, verbais e simbólicas, dentre outras). São espaços de escuta, deslocamento e reformulação dos sentidos em disputa.

2. **Avaliação pela ação:** à luz do pragmaticismo de Peirce, os aprendentes não apenas decodificam, mas recriam significados por meio da experiência. O sentido emerge quando o conteúdo ensinado gera transformações perceptíveis nas condutas, raciocínios ou hábitos corporais dos/as estudantes.
3. **Condução semiótico-pragmaticista:** o/a professor/a atua como mediador de sentidos em constante reelaboração. Sua prática, ao mesmo tempo tecida por teorias e experiências, demanda consciência de que todo gesto pedagógico é um signo a ser interpretado, por ele e pelos aprendentes.

Essas orientações operacionalizam, portanto, o princípio compartilhado por Peirce e Lotman, de que o sentido é sempre relacional e dinâmico, tal como sintetizado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Implicações didáticas das aproximações entre Peirce e Lotman

Eixo	Peirce	Lotman	Relevância para a Educação Física escolar
Ontologia do sentido	Ação, hábito e conduta como forma de significação na prática	Explosão: produção de sentido a partir do choque de sistemas	A aprendizagem consolida-se quando os processos de ensino e aprendizagem geram novos hábitos de ação e raciocínio.
Espaço de significação	Processo infinito de semiose	Semiosfera que envolve os textos culturais	A aula é uma micro-semiosfera em que múltiplos sistemas de signos se entrecruzam.
Zona de instabilidade	A interpretação tem potencial para alterar hábitos	Fronteira como espaço de explosão semiótica	Estratégias pedagógicas devem criar “zonas de fronteira” que favoreçam a emergência de novos sentidos.
Critério de avaliação	Efeitos do signo sobre a conduta	Tradução como chave para reconfiguração do sistema	Avaliar os efeitos formativos dos conteúdos sobre os hábitos dos sujeitos.

Fonte: elaborado pelos autores.

O quadro destaca, em primeiro lugar, a ontologia do sentido. Para Peirce (1972), a validade de uma ideia confirma-se quando se converte em ação reiterada, transformada em hábito; para Lotman (1996), a criação cultural emerge da explosão, isto é, do choque entre sistemas de signos previamente separados. A convergência desses dois entendimentos indica para a EF que a aprendizagem se consolida quando, desde as práticas corporais, são gerados novos hábitos de ação e raciocínio, integrando, e ao mesmo tempo, recriando códigos culturais.

No eixo relativo ao espaço de significação, Peirce descreve um processo infinito de semiose, no qual cada interpretação engendra novos signos. Lotman

amplia essa noção ao propor a semiosfera, esfera esta que engloba todos os textos culturais e revela os processos de interconexão. Assim, a sala de aula opera como micro-semiosfera: nela, linguagens corporais, verbais e não-verbais se entrecruzam, permitindo que gestos e narrativas trazidos pelas/os aprendentes dialoguem com os enunciados socioculturais do jogo, do esporte, da luta, das ginásticas, das danças e de outras práticas.

O quadro ainda indica a zona de instabilidade. Em Peirce, toda interpretação tem potencial para alterar hábitos; em Lotman, a fronteira é o lugar onde podem ocorrer explosões semióticas. Estratégias pedagógicas que criam zonas de fronteira, como misturar o conteúdo da ginástica com movimentos de parkour captados em vídeo, ou representados em jogos digitais, podem favorecer o surgimento de significados, ampliando tanto a experiência individual dos (as) aprendentes quanto o repertório cultural que circula na escola, ou, mais amplamente, naquele grupo sociocultural.

No eixo relativo ao critério de avaliação, a articulação entre Peirce e Lotman permite compreender que avaliar não se limita à verificação de desempenhos ou à memorização de conteúdos, mas, sobretudo, exige considerar os efeitos formativos que os signos mobilizados nas aulas produzem nas condutas dos sujeitos. Para Peirce, o significado de um signo se articula na transformação de hábitos, ou seja, na incorporação de novas formas de perceber, agir e refletir. Já em Lotman, a tradução entre sistemas culturais distintos é o processo que permite reconfigurações significativas dentro da semiosfera. Assim, avaliar na perspectiva semiótico-pragmaticista é reconhecer as transformações que ocorrem quando o conteúdo mobiliza experiências capazes de alterar modos de se relacionar com o corpo, com os outros e com o mundo. Trata-se de acompanhar como as práticas corporais, ao serem vividas, reverberam na formação ética, estética e crítica dos(as) aprendentes. Assim como a avaliação deve considerar os efeitos formativos das práticas sobre os/as aprendentes, também as decisões pedagógicas do/a professor/a expressam sentidos que se realizam na ação.

Os/as professores/as de EF constroem, ao longo de sua trajetória, um saber-ensinar que articula vivências corporais, teorias pedagógicas e demandas escolares contingentes. Esse saber manifesta-se em decisões tomadas no “calor” da aula, diante de situações variáveis e, por vezes, imprevisíveis. À luz do pragmaticismo de Peirce, tais decisões constituem o critério que sustenta a ação docente: uma concepção didática só se concretiza quando se converte em hábitos de ação coerentes por parte do docente; ou seja, torna-se a experiência de terceiridade (que aqui concebemos como “conduta docente” ou “conduta didática”), a qual é guiada pelo raciocínio lógico e é passível de mediações teóricas.

As condutas docentes enfrentam desafios ao articular os conteúdos eleitos com os processos de ensino e aprendizagem. Para o pragmaticismo, importa os efeitos que os signos produzem. Consequentemente, a aprendizagem em EF deve ser entendida como processo de mudança de conduta: executar um gesto antes inacessível, adotar um novo valor ético ou operar um raciocínio inédito. Nesses termos, a transformação e ampliação do repertório dos/as aprendentes como fruto

da experiência confirma o valor pedagógico do conteúdo e das estratégias de ensino desenvolvidas. Tal dinâmica provoca mudanças tanto nas condutas docentes quanto nas dos aprendentes (Antunes; Betti, 2020).

Uma aproximação com essa matriz semiótico-pragmaticista pode ser exemplificada no relato do processo de ensino e aprendizagem apresentado por Passos, So e Leitão (2024). Na situação inicial, caracterizada (“Eu e a bicicleta”), vídeos, jogos e materiais didáticos digitais funcionaram como ícones, permitindo aos aprendentes reconhecer a forma do pedalar por meio da visualidade e da propriocepção corporal. Em seguida, na situação (“Eu-bicicleta-amigos”), marcas de giz na quadra, canções temáticas e vestígios das trajetórias atuaram como índices, regulando pontos de apoio (secundidade). Em (“Eu-bicicleta-amigos-sociedade”), as regras de trânsito encenadas, a emissão da “Carteira de Ciclista Consciente” e a redação de cartas à comunidade converteram tais indícios em símbolos compartilhados de segurança e cidadania (terceiridade).

Demonstramos aí duas das três categorias da experiência elencadas por Peirce (secundidade e terceiridade) com suas conexões, respectivamente, éticas e lógicas; bem como uma das tricotomias do signo peirceano em relação ao objeto (índice, ícone e símbolo⁴). O confronto entre o conteúdo próprio da EF (jogos) e o tema da ciclomobilidade sustentável desencadeou uma explosão semiótica: emergiram rotas lúdicas inéditas, um léxico híbrido (“missão”, “bônus”, “avatar”) e a reconfiguração da quadra como pista de aventura. Sob o prisma peirceano, o hábito corporificado de pedalar adquiriu densidade ética e lógica; à luz lotmaniana, a micro-semiosfera das aulas expandiu-se, ao integrar códigos digitais, ambientais e inclusivos da cultura da mobilidade.

Betti e Gomes-da-Silva (2019) trazem respaldo a esse processo ao definir a EF como ensino da linguagem da movimentação. As “Situações de Movimento⁵”, conforme propõem aqueles autores (as quais podem ser identificadas no exemplo anteriormente descrito), permitem que o sujeito problematize a si mesmo e as circunstâncias socioambientais que o envolvem, e têm como fim último a busca do bem comum. A semiótica, portanto, não é um arcabouço autorreferente; é uma compreensão crítica destinada a transformar o mundo em benefício de todos os seres, humanos e não humanos.

Essas orientações didático-pedagógicas propiciam que o professor de EF opere como *cartógrafo* da significação: atento às zonas de fronteira que emergem nas aulas, capaz de propor práticas e estratégias que articulem o gesto ao discurso sociocultural, o corpo ao pensamento, o conteúdo escolar à vida cotidiana. A aula deixa de ser mero espaço de repetição de gestos ou conteúdos cristalizados e passa a ser entendida como ambiente semiótico em expansão, de novos sentidos culturais, éticos e estéticos que podem emergir.

4 Um ícone baseia-se na semelhança (por exemplo, a fotografia de um salto ilustra visualmente o gesto); um índice apoia-se numa conexão factual (a pegada na areia denuncia a presença de quem correu); e um símbolo depende de convenção social partilhada (uma pomba branca simboliza “paz”).

5 Que preferimos denominar aqui de “Situações de Movimentação”.

3 A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS EM PERSPECTIVA SEMIÓTICO-PRAGMATICISTA

Betti e Gomes-da-Silva (2019) anunciaram embrionariamente a concepção de conteúdos da EF que desenvolveremos a seguir: brincadeiras e jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas são narrativas socioculturais originárias de comportamentos lúdicos.

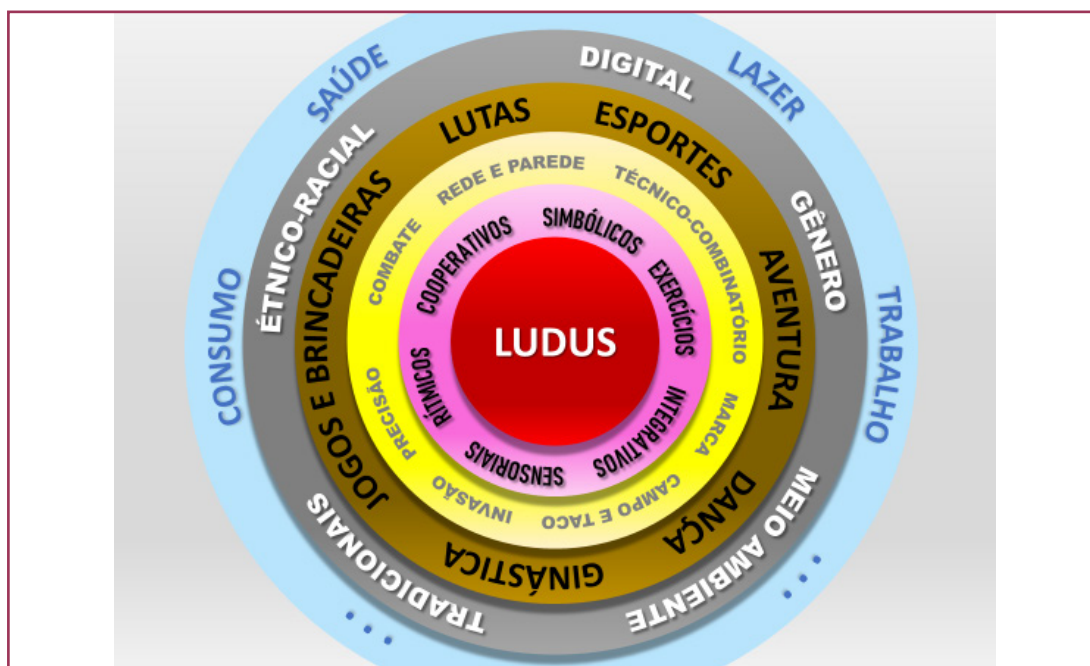
Na perspectiva semiótico-pragmaticista o jogo ocupa lugar matricial. Betti e Gomes-da-Silva (2019) propõem uma taxionomia de treze gêneros de jogos e defendem que, nos anos iniciais, o jogo é conteúdo-fonte capaz de propulsionar as demais práticas (dança, luta, ginástica, esporte...), concebidas como narrativas socioculturais do jogo. Contudo, qualquer conteúdo só se materializa quando alguém joga, dança ou luta...; quer dizer, quando estabelece uma relação singular e contextualizada com certa prática corporal. A experiência vivida pelo praticante é, portanto, dimensão indispensável à organização curricular.

Com base nos princípios discutidos (conduta, signos e gestos participando dos processos de ensino e aprendizagem em contínua produção de significados; jogo como narrativa matricial; e as práticas corporais como sistemas de signos em diálogo permanente com outros sistemas sógnicos), propomos, como um avanço da proposição de Betti e Gomes-da-Silva (2019) um modelo de organização dos conteúdos que articula e amplia camadas de significação, do jogo às temáticas socioculturais contemporâneas.

A Figura 1 ilustra essa proposta, distribuindo os conteúdos em camadas⁶ semióticas concêntricas que vão do *Ludus* nuclear às externalidades temáticas: cada camada representa um nível crescente de convencionalidade e codificação, mas mantém-se permeável às traduções e possíveis “explosões” de sentido entre fronteiras. Essa arquitetura será detalhada nas seções seguintes, sugerindo processos de ensino que partem da experiência lúdica e, gradualmente, incorporam jogos, práticas culturalmente cristalizadas e temas transversais que reorganizam os conteúdos da EF.

6 Para fins explicativos vamos considerar essas numerações para as camadas: rosa – 1; amarela – 2; marrom – 3; cinza – 4; azul claro – 5.

Figura 1 - Cebola dos conteúdos - Camadas semióticas dos conteúdos



Fonte: elaborado pelos autores

Tal como em qualquer sistema (núcleo celular ou o kernel de um sistema operacional) o núcleo curricular indica centralidade, estrutura e função. No modelo apresentado na Figura 1, esse núcleo é ocupado pelo *Ludus*, entendido aqui como impulso lúdico, como potência criadora que antecede às práticas corporais que a tradição da EF toma como objetos de ensino e aprendizagem.

A noção de *Ludus* não se presta à classificação ou nomeação de qualquer tipo de jogo ou brincadeira específicos; aproxima-se mais da ideia de “impulsos lúdicos”, isto é, comportamentos repletos de vitalidade, que mesclam agitação, ação imediata, confusão, atitudes turbulentas e desordenadas, propendendo ao prazer funcional, ainda não formatados por convenções culturais. À guisa de exemplo: a criança que rola na grama, equilibra-se no meio-fio ou salta repetidamente sobre o sofá, corre com seus pares sem objetivo definido, “planta bananeira”, “rodopia”.

Do ponto de vista peirceano, o *Ludus* situa-se na primeiridade: trata-se de uma experiência fenomenológica imediata, um percepto de presença plena que “pode vir-a-ser” (Ibri, 2021). Por exemplo, uma bola, enquanto objeto fenomenológico, nos instiga a explorar suas possibilidades de “poder-ser” rolada, quicada, chutada, arremessada, da mesma forma que a borda de uma calçada nos convida a caminhar por ela sem perder o equilíbrio. Uma criança pequena, ainda não totalmente aculturada, estabelece essa relação direta e criativa com os objetos do mundo. Podemos imaginar, também, um/a aprendiz que, em uma aula de Educação Física, se depara com um implemento até então desconhecido. Ao explorar as possibilidades da bola ou ao tentar se equilibrar sobre uma mureta, essa criança passa a vivenciar uma experiência de secundidade, pois se confronta com as resistências do mundo, a gravidade, as irregularidades do solo, as limitações do próprio corpo. Trata-se, portanto, de uma transição da potencialidade da primeiridade para o encontro efetivo com a alteridade do mundo, que caracteriza a secundidade na semiose peirceana.

Não se quer dizer, contudo, que o jogo é alheio à cultura, pois é também uma manifestação histórico-cultural: aprende-se, recodifica-se, media-se; e, à medida que o sujeito joga, também transforma o próprio jogo, num movimento dialético de significação (Grillo, 2023).

Contudo, o jogo, o esporte, a dança, ginástica ou a luta, quando observados como condutas lúdicas convencionadas, já pertencem a níveis posteriores de codificação resultantes de longos processos socioculturais. Então, apostar corrida pode transmutar-se em atletismo, equilibrar-se no meio-fio ou “plantar bananeira” em ginástica artística, chutar a bola em futebol etc. Ou seja, desde o objeto fenomenológico emerge o objeto cultural codificado, isto é, as redes de espaços, regras, implementos, valores e relações de poder que lhe dão forma.

Embora nuclear, o *Ludus* é insuficiente para organizar, sozinho, o currículo de EF, pois sua potência criadora gera manifestações que ultrapassam o escopo atribuído a este componente curricular. Seu compromisso é com a geração de impulsos que, nas camadas seguintes, serão moldados em práticas corporais cada vez mais codificadas.

Na Figura 1, as duas camadas que se seguem imediatamente externas ao núcleo (camadas 1 e 2) acolhem as primeiras narrativas socioculturais do *Ludus*. Quanto mais próximas do núcleo, menor é o grau de codificação ou cristalização cultural: por isso, nessas camadas o jogo opera com signos relativamente mais livres e fluidos quando comparado a práticas mais rigidamente convencionadas, como o esporte, luta, dança ou ginástica em suas modalidades normatizadas por instituições reguladoras (federações, confederações etc.).

À luz da semiótica da cultura, o *Ludus* funciona como sistema modelizador primário; o jogo, como modelização secundária, uma rede de regras e estruturas suscetível à mutação (Goffman, 2001). Além disso, carrega matizes ideológicas, éticas e poéticas: tal qual o cinema ou a literatura possuem gêneros, o jogo apresenta variações que dialogam com códigos, normas e valores de cada grupo (Betti; Gomes-da-Silva, 2019).

As camadas 1 e 2 traduzem duas lógicas classificatórias distintas. A camada 1, inspirada na proposta de Betti e Gomes-da-Silva (2019), reúne jogos em seis gêneros (sensoriais, rítmicos, cooperativos, simbólicos, de exercício e integrativos), categorias pouco submetidas a formatações pré-determinadas. Já a camada 2, alinhada à BNCC (Brasil, 2018), adota a lógica motriz do jogo/esporte, de inspiração estruturalista (Betti, 2021), e os distribui em sete tipos: invasão, precisão, combate, rede-parede, técnico-combinatório, marca e campo-taco.

A primeira camada, por estar mais próxima do *Ludus*, acolhe classificações menos convencionadas; a segunda, situada um anel adiante, dialoga de modo mais assertivo com a cultura ludo-esportiva, operando uma narrativa sociocultural mais complexa e normativa.

Em qualquer dos casos, ambas as camadas modelizam o *Ludus* e o próprio jogo, tornando visíveis regras, lógicas motrizes e intencionalidades distintas. Mostram,

sobretudo, que há múltiplas maneiras de perceber e viver as práticas corporais: cada gênero mobiliza estruturas de funcionamento (regras, objetivos, implementos, ambientes) e induz modos específicos de comunicação entre praticantes e contexto. Por conseguinte, as demais manifestações, esporte, dança, luta, ginástica, podem ser vistas como modelizações secundárias do lúdico, mas carregam grau superior de normatização, como abordaremos a seguir.

A terceira camada do modelo apresentado na Figura 1 corresponde aos conteúdos historicamente consolidados pela abordagem culturalista: brincadeiras e jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e, mais recentemente, práticas corporais de aventura. Essa configuração resulta do movimento renovador da EF dos anos 1980 e 1990, quando autores vinculados às Ciências Sociais e Humanas (Soares *et al*, 1992; Kunz, 1994; Betti, 2020) reagiram ao paradigma biologicista e esportivista, propondo olhar a área como expressão da cultura (corporal) de movimento (Daolio, 2020). Tais referenciais influenciaram documentos oficiais, como os PCN (Brasil, 1997) e, sobretudo, a BNCC (Brasil, 2018) que apresentou essas manifestações em unidades temáticas. Por isso, a camada 3 localiza-se mais externamente: seu vínculo com as convenções culturais é mais destacado do que as anteriores.

É importante notar que “Brincadeiras e jogos” são nomeados nesta camada porque a abordagem culturalista considera o “jogo” como conteúdo autônomo, e não explora suas relações com outras práticas corporais. Todavia, o fundamento da semiótica lotmaniana é que a cultura é dinâmica, um sistema sígnico vivo (Lotman, 1978) que reúne signos legados e deixa em aberto a criação de outros tantos. Foi assim que as práticas corporais de aventura, inexistentes nos PCN, passaram a figurar como conteúdo escolar. Nessa lógica, cada conteúdo pode ser lido como intersecção entre o impulso lúdico (*Ludus*), as modelizações do jogo e um grau elevado de formalização social, regras, instituições, valores e ideologias, em vista de temas socialmente relevantes.

Para Bystřina (1990), autor alinhado à semiótica da cultura, o jogo ocupa um lugar originário na constituição da própria cultura, ao lado de experiências como os sonhos, os distúrbios psíquicos e os estados de transe e êxtase. Essas formas primárias de expressão humana são compreendidas como fontes geradoras de modelos estruturais que atravessam os sistemas culturais. O lúdico, portanto, não é apenas um fenômeno recreativo ou pedagógico, mas um modo primordial de organização da experiência. Como afirma Baitello Junior (1999, p. 58), ao comentar a obra de Bystřina, “o lúdico perpassa toda geração de códigos”, funcionando como princípio modelizador que antecede e atravessa a formação da cultura. Tal perspectiva reforça a compreensão do *Ludus* como núcleo sígnico da Educação Física, de onde emergem e se desdobram as práticas codificadas que compõem os conteúdos curriculares.

Nessa perspectiva, qualquer forma lúdica pode re-modelizar-se: a brincadeira de saltar em um só pé se converte na amarelinha, com desenho no chão, numeração e alternância de apoios; equilibrar-se no meio-fio converte-se na prova de trave da Ginástica Artística, com seus códigos próprios, e assim por diante.

Do ponto de vista didático-pedagógico, estudos sobre o ensino de lutas confirmam a premissa de que o *Ludus* é a “mola-mestra” (Betti; Gomes-da-Silva, 2019) das demais práticas corporais. So e Santos Rodrigues, (2023) demonstraram que iniciar o processo de ensino de lutas com “jogos de luta” reduz o medo de machucar-se e dissocia a aula de violência, ao passo que iniciar com estratégias expositivo-normativas que “falam sobre” lutas geram menor engajamento (So, 2023a). A orientação pedagógica que daí se sobressai é, portanto, migrar do centro para a periferia das camadas: começar com situações de movimentação que favoreçam a experiência lúdica, e só depois adensar as convenções socioculturais próprias da camada 3.

As duas camadas mais externas do modelo propõem expandir a semioesfera para além da especificidade da EF e sua linguagem da movimentação, porém sem abdicar de relações com ela, na medida em que funcionam como matrizes de sentido transversais, ao irrigar as camadas internas e, simultaneamente, receber delas novas inflexões.

A penúltima camada (camada 4) acolhe uma perspectiva antropológica, e elucida diferenciações de valores, lógicas e formatos das práticas corporais. Jogos de povos originários ou de matrizes africanas, por exemplo, carregam cosmovisões distintas da ocidental; jogos digitais inauguram outra relação corpo–jogo–esporte, numa dialética virtual/atuai (Lévy, 1996; Feres Neto, 2001). Mesmo conteúdos consagrados, como o futebol (jogo/esporte de invasão), assumem configurações plurais: das “peladas” de rua e terrenos baldios à Copa do Mundo (Betti, 1998), passando pelo futebol *callejero*, que privilegia respeito, solidariedade e cooperação, em contraste com a codificação rígida imposta pelas federações, bem como também se inscrevem as questões éticas e morais. Diferentes práticas corporais, especialmente no contexto escolar, são atravessadas por lógicas normativas que associam modalidades a atributos masculinos ou femininos, muitas vezes reproduzindo estereótipos. Ao incorporar a discussão de gênero nesta camada, reconhece-se que valores, lógicas e formatos variam conforme os marcadores sociais que atravessam os corpos, incluindo o gênero, mas também a raça, a classe e a orientação sexual. Assim, práticas como o futebol generificado (Passos et al., 2025) ou intervenções que subvertem a distribuição binária de modalidades (como meninas praticando luta ou meninos dançando) tornam-se estratégias de tradução e tensão semiótica, reconfigurando sentidos e expandindo a semiosfera da Educação Física escolar.

A última camada (camada 5) projeta temas da contemporaneidade, como saúde, lazer, consumo e trabalho, o que demanda aproximação com a Sociologia, Antropologia, Economia, Saúde Coletiva e outros campos. Não por acaso, temas análogos orientam políticas públicas, como se vê nos PCN (Brasil, 1998), com sua agenda transversal de ética, ambiente e pluralidade cultural, como também na BNCC (Brasil, 2018), que menciona cultura digital e educação ambiental. Essa abertura torna a camada final dinâmica: à medida que a semiosfera social se reconfigura, novos desafios, como inteligência artificial generativa, crises climáticas, corpos dissidentes, podem (e devem) ser incorporados.

Diante disso, as camadas 4 e 5 convidam o currículo da Educação Física a dialogar com dimensões sociopolíticas mais amplas, instigando uma postura crítica diante dos fenômenos contemporâneos que não apenas moldam, mas também são moldados pelas práticas sociais e culturais. Ao integrar questões como meio ambiente, saúde, lazer, cultura digital, gênero e relações étnico-raciais, essas camadas ampliam o escopo formativo da área e possibilitam que os conteúdos escolares sejam recodificados em sintonia com os desafios e demandas do tempo presente. Trata-se de reconhecer que o currículo, longe de ser neutro, é um campo de disputas simbólicas, e que a Educação Física pode e deve atuar como mediadora/problematizadora de sentidos e transformações no interior da escola e da sociedade.

As fronteiras entre as camadas funcionam como membranas filtrantes, permitindo processos de tradução, tensões criativas e eventuais “explosões” semióticas que podem gerar sentidos inéditos. Por exemplo, a multiplicidade de formatações do “jogar futebol” na cultura brasileira, que sobressalta fronteiras permeáveis entre os níveis do jogo e do esporte. Algumas práticas situam-se na camada 2, como jogos informais e espontâneos de rua; outras, mais institucionalizadas, pertencem à camada 3, como o futebol competitivo normatizado por federações. Essas zonas fronteiriças são férteis em traduções e hibridações, que, por sua vez, desencadeiam novas formas de jogar. Um caso recente é o do “futebol de mesa”⁷ que associa habilidades motoras do futebol à lógica estrutural de um jogo de rede, semelhante ao tênis de mesa. Esse exemplo ilustra a dificuldade de classificar rigidamente as práticas corporais com base exclusiva em sua lógica motriz, como faz a BNCC ao tratar o “Esporte” como uma unidade temática estanque, desconsiderando os trânsitos sógnicos entre gêneros e práticas. Do ponto de vista lotmaniano, tanto o futebol tradicional quanto o futebol de mesa pertencem ao mesmo sistema semiótico, pois compartilham códigos, variações e possibilidades de re-modelizações. Em outras palavras, há um trânsito contínuo de signos entre e dentro das camadas, produzindo semioses que tensionam os processos de ensino e aprendizagem na Educação Física.

Nas situações de movimentação que estruturam as aulas de EF, por iniciativa docente ou pela ação dos/as aprendentes, a potência do *Ludus* se encontra com as regras do jogo, convenções culturalistas e temas contemporâneos. Nessa confluência ocorrem três processos-chave: tradução, hibridação e explosão. Na *tradução*, os signos migram de um sistema a outro, ganhando nova formas; na *hibridação*, elementos de camadas distintas combinam-se, gerando formatos híbridos, como é o caso de um jogo digital referido a uma modalidade esportiva convencional; e, na *explosão*, a tensão fronteiriça produz um sentido inesperado, por exemplo, a incorporação do pátio como “pista de ciclismo sustentável”, após a integração de conteúdos de aventura e discussão ambiental, como relataram Passos, So e Leitão (2024) em estudo anteriormente aqui referido⁸.

7 Não confundir com “futebol de botão”.

8 PASSOS, Fagner José; EUSTÁQUIO, Andreia Dias; SILVA, Paula Fernanda da; LEITÃO, Arnaldo Sifuentes. Das práticas esportivas às camadas de reflexividade: futebol e gênero na Educação Física escolar. In: SILVA, Erineusa Maria da; MARTINS, Mariana Zuaneti (org.). **Gênero, sexualidade e Educação Física escolar**: intervenções e práticas pedagógicas na educação básica. [S.l.]: [s.n.], 2025. (no prelo).

Por fim, propomos três condutas docentes para estruturar o planejamento e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem:

- Propor e articular Situações de Movimentação nas aulas que contemplem os conteúdos eleitos, pois a mediação do corpo-movimento desencadeia o processo semiótico privilegiado que valida qualquer processo de ensino e aprendizagem em EF.
- Traduzir: conceber fronteiras fecundas onde esse conteúdo dialogue com outras linguagens (sistemas de signos), saberes disciplinares e temas sociais contemporâneos.
- Recodificar: conectar o conteúdo a questões socioculturais mais amplas e produzir novos hábitos de ação e raciocínio, ampliando assim o repertório dos/as estudantes.

Essa matriz pedagógica valoriza o *Ludus* como motor de engajamento e ponto de partida da experiência didática, sem desconsiderar a complexidade simbólica e cultural que as políticas curriculares contemporâneas normatizam. Mais do que uma organização fechada, essas condutas configuram princípios orientadores para uma prática docente sensível às linguagens em movimento, às diferenças culturais e à transformação dos sentidos no cotidiano escolar.

4 CONCLUSÃO

A pergunta que orientou este ensaio — quais critérios semiótico-pragmaticistas podem organizar logicamente os conteúdos da Educação Física? — nos orientou na elaboração desta matriz analítica de cinco camadas de conteúdos e suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem inspiradas em uma perspectiva semiótico-pragmaticista.

Ao articular experiências lúdicas, graus de codificação e relevância sociocultural, o modelo de camadas que propomos fornece uma lógica de organização curricular capaz de transitar das primeiras narrativas dos jogos fronteirços ao *Ludus* às complexas demandas dos temas socioculturais da contemporaneidade. Tal lógica não fixa roteiros prescritivos, mas oferece pistas para as condutas docentes.

Organizar os conteúdos e os processos de ensinar e aprender da EF pela matriz semiótico-pragmaticista implica reconhecer que ensinar-aprender e aprender-ensinar (Merrel, 2008) é transitar num *continuum* de signos em expansão, em que cada gesto, do primeiro salto ou arremesso ao debate sobre temas socioculturais, amplia a semiosfera escolar e o repertório cultural das/dos aprendentes, reconfigura hábitos e propõe modos de convivência ética com os outros e com o mundo, pautada pela busca do bem-comum.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Alan Rodrigo; BETTI, Mauro. Uma vivência auto-organizada na educação física escolar em uma escola de nível médio. **Movimento**, v. 26, p. e26085, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.104275>
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAITELLO JUNIOR, Norval. **O animal que parou os relógios**: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia. São Paulo: Annablume, 1999.
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro**: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.
- BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 4, n. 1, p. 156–174, jul. 2018. Disponível em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_2c61b488e7054297b983a6c8c3a1ef55.pdf. Acesso em: 25 jan 2023.
- BETTI, Mauro. As três semióticas e a Educação Física como linguagem. **Conexões**, v. 19, e021021, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661420>. Acesso em: 26 fev. 2023.
- 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, 2. sem. 2007. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3712>. Acesso em: 25 maio 2024.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**: a Educação Física na escola brasileira [recurso impresso e eletrônico]. 3. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020.
- BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 183–197, 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16594>. Acesso em: 26 abril. 2024.
- BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem**: a Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2019.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2003.
- 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. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

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 de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, 12 out. 1990]. Disponível em: https://www.cisc.org.br/portal/downloads/BYSTRINA%20Ivan/cultura_e_devorao.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2020.

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

FERES NETO, Alfredo. **A virtualização do esporte e suas novas vivências eletrônicas**. 2001. 117 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2001.205191>

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

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. DOI: <https://doi.org/10.11606/T.48.2012.tde-22112012-091328>

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Eliane. Semiótica. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. p. 603–608.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz; BETTI, Mauro. Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 4, p. 29–38, 2005. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1307>. Acesso em: 13 abr. 2025.

GRILLO, Rogério de Melo. Jogo e educação sob o aporte epistemológico da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 18, n. 43, p. 318–337, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/61199>. Acesso em: 15 maio 2025.

IBRI, Ivo Assad. **Semiótica e pragmatismo: interfaces teóricas**. Vol. I. Marília: Editora Cultura Acadêmica; São Paulo: FiloCzar, 2021. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-93-4>

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

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

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

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

LOTMAN, Iúri. **Universe of the mind: a semiotic theory of culture**. Indiana: Indiana University Press, 1990.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, Tiago Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, v. 22, n. 3, p. 849–860, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.60228>.

MERRELL, Floyd. Lúri Lótman, C. S. Peirce e semiose cultural. **Galáxia**, n. 5, p. 163–185, abr. 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/download/1309/805/0>. Acesso em: 7 maio 2025.

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

PASSOS, Fagner José; SO, Marcos Roberto; LEITÃO, Arnaldo Sifuentes. A bicicleta na Educação Física: uma experiência com materiais didáticos digitais. **Motrivência**, v. 36, n. 67, p. 1–25, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2024.e100693>

PASSOS, Fagner José *et al.* Das práticas esportivas às camadas de reflexividade: futebol e gênero na Educação Física escolar. In: SILVA, Erineusa Maria da; MARTINS, Mariana Zuaneti (org.). **Gênero, sexualidade e Educação Física escolar**: intervenções e práticas pedagógicas na educação básica. [S.l.]: [s.n.], 2025. (no prelo).

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

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers of Charles Sanders Peirce**. v. 1–6 organizados por Charles Hartshorne e Paul Weiss; v. 7–8 organizados por Arthur W. Burks. Cambridge: Harvard University Press, 1931–1958, 1958.

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

SANTAELLA, Lucia. **Teoria geral dos signos**: semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1995.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Introdução à semiótica**: passo a passo para compreender os signos e a significação. São Paulo: Paulus, 2017.

SO, Marcos Roberto; SANTOS RODRIGUES, Gilson. Para quem ensinar? Por uma didática das lutas nas aulas de Educação Física. **Ambiente**: Gestão e Desenvolvimento, v. 16, p. 85–112, 2023. DOI: <https://doi.org/10.24979/1x1d6252>

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, 2023a. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2023.1385029>.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

Abstract: This is a theoretical-reflexive essay in which we propose a didactic-pedagogical framework for organizing the contents of school Physical Education based on a semiotic-pragmaticist perspective. We rely on the contributions of Charles S. Peirce and Yuri Lotman to argue that the meanings produced in class emerge from experience, action, and the confrontation/dialogue between different cultural systems. We conceive learning as the transformation of habits and conduct, and the school space as a semiosphere in constant motion, where cultural boundaries function as zones of instability and are prone to explosions that create new meanings. In this essay, we propose a model structured around five layers of signification, ranging from playful experience to contemporary sociocultural themes. The model integrates different levels of codification and presents didactic-pedagogical notes on language, reflecting how contents are materialized in movement-based situations. Finally, we propose three teaching conducts to guide didactic planning: promotion of movement situations, translation of contents through dialogue with other languages, and recoding the content based on emerging sociocultural issues.

Keywords: Physical Education. School contents. Language. Semiotics. Curriculum.

Resumen: Se trata de un ensayo teórico-reflexivo en el que proponemos una matriz didáctico-pedagógica para la organización de los contenidos de la Educación Física escolar, desde una perspectiva semiótico-pragmaticista. Nos apoyamos en los aportes de Charles S. Peirce e Yuri Lotman para comprender que los sentidos producidos en clase emergen de la experiencia, de la acción y del enfrentamiento/diálogo entre distintos sistemas culturales. Concebimos el aprendizaje como transformación de hábitos y conductas, y el espacio escolar como una semiosfera en constante movimiento, en la cual las fronteras culturales actúan como zonas de inestabilidad y de explosión de nuevos significados. El estudio se orienta por una estructura compuesta por cinco capas de significación, que van desde la experiencia lúdica hasta las temáticas socioculturales contemporáneas. El modelo articula niveles de codificación y presenta aportes didáctico-pedagógicos sobre el lenguaje, reflejando cómo los contenidos se concretan en situaciones de movimiento. Finalmente, proponemos tres prácticas docentes como ejes de la planificación didáctica: proponer situaciones de movimiento, traducir contenidos en diálogo con otros lenguajes y recodificarlos a partir de cuestiones socioculturales emergentes.

Palabras clave: Educación Física. Contenidos escolares. Lenguaje. Semiótica. Currículo.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Arnaldo Sifuentes Leitão: Conceitualização; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Visualização; Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão e Edição.

Mauro Betti: Conceitualização; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Visualização; Supervisão; Validação; Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão e Edição.

Marcos Roberto So: Conceitualização; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Visualização; Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão e Edição.

Rogério de Melo Grillo: Conceitualização; Análise Formal; Investigação; Metodologia; Visualização; Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão e Edição.

Gilson Santos Rodrigues: Visualização; Escrita – Rascunho Original; Escrita – Revisão e Edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento

COMO REFERENCIAR

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; BETTI, Mauro; SO, Marcos Roberto; GRILLO, Rogério de Melo; SANTOS RODRIGUES, Gilson. Os conteúdos da Educação Física na área de linguagens em perspectiva semiótico-pragmático. **Movimento**, v. 31, p. e31064, jan./dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.147764>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.