

Linguagens em trânsito: mediação semiótica e múltiplas linguagens nas aulas de educação física

Languages in transit: semiotic mediation and multiple languages in physical education classes

Lenguajes en tránsito: mediación semiótica y múltiples formas de lenguaje en las clases de educación física

Maria Cecília Pereira Mendes Oliveira¹

Marcos Roberto So²

Mauro Betti³

Dimitri Wuo Pereira⁴

Arnaldo Sifuentes Leitão⁵

Resumo: Este artigo analisa como diferentes linguagens se configuram nas aulas de Educação Física em escolas municipais do Sul de Minas Gerais. Trata-se de um estudo qualitativo, delineado como pesquisa-ação, vinculado a um processo de formação continuada com dezoito docentes ao longo de dois anos. O corpus reúne transcrições de encontros formativos, registros audiovisuais de aulas, relatos em áudio, diários de campo e entrevistas. A análise temática resultou na elaboração de uma matriz didático-pedagógica que organiza modulações de linguagem corporal, verbal, imagética e sonora, explicitando suas funções na mediação didática, na tradução entre signos e na autoria discente. Os resultados indicam avanços na compreensão da linguagem da movimentação, mas revelam que a integração entre linguagens ainda ocorre de forma episódica, quando não sustentada por planejamento intencional orientado à tradução entre sistemas de significação.

Palavras-chave: Educação Física escolar; Linguagem; Formação continuada.

Abstract: This article examines how different languages are configured in Physical Education classes in municipal schools in southern Minas Gerais, Brazil. It is a qualitative action research study linked to a two year continuing education process involving eighteen teachers. The corpus includes transcripts of formative meetings, audiovisual classroom records, audio reports, field notes and interviews. Thematic analysis led to the development of a didactic pedagogical matrix that organizes corporal, verbal, imagetical and sonic language modulations and clarifies their roles in didactic mediation, sign translation and student authorship. The findings indicate advances in teachers' understanding of bodily language, while also revealing that the integration among languages remains largely episodic when not supported by intentional planning focused on translation across systems of signification.

Keywords: School Physical Education; Language; Continuing teacher education

Resumen: Este artículo analiza cómo diferentes lenguajes se configuran en las clases de Educación Física en escuelas municipales del sur de Minas Gerais, Brasil. Se trata de un estudio cualitativo de investigación acción, vinculado a un proceso de formación continua con dieciocho docentes a lo largo de dos años. El corpus incluye transcripciones de encuentros formativos, registros audiovisuales de clases, relatos en audio, diarios de campo y entrevistas. El análisis temático permitió elaborar una matriz didático pedagógica que organiza modulaciones del lenguaje corporal, verbal, imagético y sonoro, y

¹ IFSULDEMINAS, Muzambinho

² IFSULDEMINAS, Muzambinho

³ IFSULDEMINAS, Muzambinho

⁴ IFSULDEMINAS, Muzambinho

⁵ IFSULDEMINAS, Muzambinho

explicita sus funciones en la mediación didáctica, en la traducción entre signos y en la autoría estudiantil. Los resultados muestran avances en la comprensión del lenguaje del movimiento, aunque la integración entre lenguajes sigue siendo episódica cuando no se sustenta en una planificación intencional orientada a la traducción entre sistemas de significación.

Palabras clave: Educación Física escolar; Lenguaje; Formación continua

Introdução

No campo da Educação Física, a relação com a linguagem adquiriu novos contornos a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), a qual consolidou a inserção deste componente curricular na área de Linguagens, ao lado de Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. No mesmo documento (BNCC), as competências da área de Linguagens expressam a importância de ampliar o repertório expressivo e comunicativo dos aprendentes⁶, transitando nas múltiplas linguagens (verbal, gestual, sonora, digital, dentre outras).

Mesmo diante dessa inserção normativa, a apropriação da categoria “linguagem” na produção acadêmica da Educação Física ainda se mostra pouca sistematizada. Em estudo de revisão, Arruda (2022), identificou uma predominância de discussões teóricas ou de relatos de práticas pontuais, o que dificulta compreender tendências e lacunas nas práticas pedagógicas. No âmbito curricular, estudo de Leitão *et al.* (2025) aponta que ainda existem desafios epistêmicos e de formação de professores/as para consolidar a relação Educação Física/Linguagens, bem como de subsidiar políticas de formação docente coerentes com as novas demandas curriculares e com os desafios cotidianos do trabalho escolar. No mesmo sentido, Betti, Leitão e So (2024) observam a escassez de produções capazes de articular a Educação Física na área de Linguagens no âmbito didático-pedagógico, no que diz respeito a escolhas de planejamento, mediação e avaliação nas aulas.

Do ponto de vista epistêmico, embora seja difícil definir o que é linguagem, uma vez que ela não é um objeto fixo e qualquer tentativa de definição reflete uma atitude teórica interessada (Greimas; Courtés, 1983), aqui defendemos que a linguagem é a “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).

Se é capacidade humana de produzir sentidos, então a linguagem não se restringe à língua, pois onde há comunicação, há linguagem (Santaella, 1983). Sendo assim, a nossa

⁶ Optamos pelo termo “aprendentes” em lugar de “alunos” ou “alunas”, acompanhando a compreensão de Assmann (1998), para quem o aprendente é o “agente cognitivo que se encontra em processo ativo de estar aprendendo”.

primeira delimitação é compreender a linguagem a partir da Semiótica, a ciência da linguagem, que estuda a vida dos signos e de seus encadeamentos interpretativos em qualquer campo; gestos, sons, palavras, imagens, obras de artes, símbolos de trânsito são exemplos de sistemas de signos (Santaella, 2002).

Dentre as diferentes tradições da semiótica, este estudo ancora-se na vertente elaborada por Charles S. Peirce (que denominaremos “semiótica peirceana”) tal como apropriada por Betti (2021) e, mais recentemente, por Betti, Leitão e So (2024). Os referidos autores distinguem, sem hierarquiza-las, perspectivas como o estruturalismo, a semiótica da cultura e a semiótica peirceana, argumentando que não há uma tradição correta ou incorreta, mas arranjos epistêmicos distintos. No campo da Educação Física, a opção pela semiótica peirceana justifica-se por permitir compreender o corpo-movimento como potencial sistema de signos, e, portanto, como linguagem, deslocando a ênfase da execução técnica para os processos de significação produzidos nas práticas corporais. Assim, por estar fundada na fenomenologia, entendida como investigação sobre as categorias da experiência possível (Peirce, 1972, 1974, 2010), a tradição peirceana confere centralidade aos modos como o sujeito percebe, age e interpreta o mundo, o que estabelece um diálogo consistente com a Educação Física no contexto escolar e em outros espaços formativos.

Sendo assim, dentre diversos conceitos da semiótica peirceana, destacamos a noção de *signo*, como “aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém” (Peirce, 2010, p. 46). O signo representa o objeto para uma mente interpretante, isto é, o signo não é o objeto *per se*, mas o efeito interpretante. Como esse “alguém” ou intérprete é singular, o signo é sempre parcial, pois pode produzir um interpretante diferente em cada intérprete. Ademais, caso o signo fosse completo, seria ele o próprio objeto. Em suma, a parcialidade do signo é essencial, pois é sua incompletude que habilita a geração de um signo mais desenvolvido.

A noção de parcialidade e incompletude do signo é condição para a produção de novos signos em um processo expansivo de geração *ad infinitum* de signos, denominado *semiose* (Peirce, 2010). Nesse sentido, a aula de Educação Física é tempo e espaço semiótico de diversidade e trânsito de signos, de modo que os estudantes, à medida que estabelecem novas relações sgnicas de modo expansivo, adentram em processo de semiose. De certo modo, a semiose é semelhante à aprendizagem, pois ambos são processos expansivos sgnicos, porém a aprendizagem é orientada por elementos didático-pedagógicos da educação formal.

Seja o que for, embora anteriormente se tenha feito uma delimitação pela semiótica peirceana, é importante ressaltar que a semiótica da cultura também contribui ao debate aqui

colocado no modo em que descreve como diferentes sistemas de signos na cultura interagem, traduzem e organizam sentidos em espaços culturais específicos (Lotman, 1996). Nessa perspectiva, Lotman compreende a cultura como memória não genética, em que práticas sociais como arte, religião, direito, ciência, esportes e comportamento atuam como dispositivos de preservação, circulação e transformação de informações. E ainda, o autor enfatiza que os sistemas de signos não operam isoladamente, mas em um espaço cultural dinâmico (semiosfera) marcado por tensões entre centro e periferia, repetição e inovação, conservar e ruptura, seus possíveis deslocamentos, interrelações e traduções. Os processos de tradução não se restringem à passagem de um signo em outro, tão pouco reproduzem simplesmente o mesmo conteúdo/objeto em outro código, mas envolve a transformação e a produção de novas configurações de sentido, ou seja, o modo como o universo de sentidos se organiza, ora selecionam aspectos, ora silenciam outros e reorganizam a posição dos sujeitos na cultura.

Doravante, torna-se necessário compreender como essas formas de significação se configuram nas práticas escolares e de que modo os docentes mobilizam diferentes linguagens para organizar, mediar e avaliar as situações de movimento. Do plano fenomenológico às práticas sociais, na concretude da Educação Física escolar, diversos autores têm defendido a relação entre Educação Física e linguagem, considerando que o corpo-movimento constitui um sistema de significação. Kunz (1994, p. 37), um dos pioneiros nessa aproximação, já afirmava que “na Educação Física, a tematização da linguagem, enquanto categoria de ensino, ganha importância maior, pois não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o ser corporal do sujeito se torna linguagem, a linguagem do se movimentar enquanto diálogo com o mundo”. Nessa perspectiva, o movimento é compreendido como forma de expressão e diálogo com o mundo, bem como produção de significações. Consolidá-lo na área de Linguagens requer mais do que a presença pontual de diferentes recursos expressivos. Implica propor situações de aprendizagem em que essas linguagens sejam intencionadas, articuladas e exploradas em suas possibilidades de produção de sentido.

Essa posição é compartilhada por autores como Bracht e Almeida (2019) e Betti (1994), que reconhecem o corpo-movimento como elemento central da Educação Física. Contudo, estes autores também apontam que esse reconhecimento conceitual, no momento em que escreviam aqueles textos, ainda não haviam se transformado, de modo consistente, em práticas pedagógicas que mobilizassem intencionalmente as linguagens do movimento, do gesto, da imagem, do som e da escrita em processos de aprendizagem. E, de fato, ainda são frágeis a fundamentação e a elaboração didático-pedagógica, para colocar diferentes linguagens ou

sistemas organizados de signos em relação, possibilitando passagens, traduções e encadeamentos de sentido nas situações de ensino.

Mais especificamente, para Betti e Gomes da Silva (2019) e Betti, Leitão e So (2024; 2025), no plano didático-pedagógico a Educação Física deve possibilitar a *linguagem da movimentação* aos estudantes. Isto é, a movimentação (ou as práticas corporais) possui uma linguagem própria que não se restringe ao “dizer sobre”, mas também ao sentir e ao relacionar-se ou re-agir desde a movimentação. Destacamos, como exemplo, a obra de Wacquant (2002, p. 90) que apresenta uma etnografia do pugilismo, destacando sua sensualidade que o caracteriza, de difícil apreensão por um observador externo:

É com todos os nossos sentidos que nos convertemos pouco a pouco ao mundo do boxe e a seus jogos; para dar toda a força a essa proposição, seria preciso poder restituir todo o conjunto de odores (a secreção assoprada com toda a força pelas narinas, o suor que flutua no ar, o fedor da prancha de abdominais, o cheiro do couro das luvas), os barulhos cadenciados dos golpes, cada aparelho com o seu ruído próprio, cada exercício com a sua tonalidade, cada pugilista com a sua própria maneira de fazer ‘estalar’ o *speed bag*, o bater ou o galope dos pés que ressoam no chão ou que escorregam e rangem na lona do ringue, os bufados de cansaço, os assobios, chiados, assopros e gemidos, os gritos e suspiros característicos de cada atleta, e sobretudo a disposição coletiva e a sincronização dos corpos, que, somente por serem vistas, já bastam para produzir efeitos pedagógicos duráveis, sem esquecer da temperatura, cuja variação e intensidade não são as menores das propriedades do salão. Sua combinação produz uma espécie de embriaguez sensorial, que é parte integrante da educação do aprendiz de boxeador.

A embriaguez sensorial, a sensualidade da iniciação pugilística, o odor da prancha de abdominais, o ruído de cada aparelho, a sincronização dos corpos na prática do boxe são signos apontados pelo autor que somente os conhecem quem se propõem a essa “experimentação carnal” em “práticas de incorporação” (Wacquant, 2002, p. 87). Sendo assim, parte-se do pressuposto que a movimentação, além do “discurso sobre”, possui uma linguagem própria que resiste às palavras porque demanda ser carnalmente vivida.

Todavia, isso não quer dizer que todo e qualquer discurso sobre a movimentação é proibitivo, pois se assim fosse, nem poderíamos citar Wacquant, autor que descreve sua experiência de pugilista em texto. De modo contrário, é desejável que o sentir e o reagir sejam refletidos expandindo-se em generalizações linguísticas. Entretanto, o critério colocado em uma proposição semiótico-pragmaticista é que tais desdobramentos precisam ser primeiramente edificadas a partir do corpo-movimento para depois expandirem em reflexões ou discursos, e voltar ao corpo, em processos contínuos de semioses (Betti; Leitão; So, 2024; 2025).

Em todo caso, essa condição de viver carnalmente a linguagem da movimentação concretiza-se na noção de *Situação de Movimento*, compreendida como “ambiente comunicativo em que ocorre percepção, interpretação e respostas de acordo com as possibilidades circunstanciais, sejam elas naturais e/ou culturais” (Betti; Gomes da Silva, 2019, p. 46). Tal definição nos sensibiliza a observar a Educação Física como ambiente comunicativo de diversidade de signos, que perpassam pelas interações do aprendente, do conteúdo, do docente, do espaço físico, das qualidades dos objetos, dos sons, dos cheiros etc.

Então, o professor ou professora de Educação Física, não é aquele ou aquela, que propõe atividades aos estudantes, mas, sim, Situações de Movimento. Em termos práticos, seria considerar mais do que a relação atividade ou conteúdo e aprendentes, mas também os signos do ambiente, ofertando possibilidades de aprendizagem nas circunstâncias semióticas. Dessa forma, se as práticas corporais são formas de expressão, comunicação e mediação sógnica, o aprender-ensinar dessas práticas não pode se restringir a um inventário de recursos ou à mera descrição de atividades, pois as complexidades da *linguagem da movimentação* e da *Situação de Movimento* envolvem uma articulação profunda de múltiplas linguagens (corporal, sonora, espacial e digital) que devem atuar de forma inter-relacionada.

Alguns estudos recentes têm explorado as múltiplas linguagens, destacando a inter-relação entre diferentes modulações expressivas e apontando novos desafios para a Educação e para a Educação Física (Oliveira *et al.*, 2021). No entanto, a multiplicidade das linguagens não se limita à coexistência de formas de expressão diversas. Ela se concretiza nas relações pedagógicas e nas interações dessas linguagens, possibilitando processos de tradução e hibridização, como argumenta Pereira (2014).

Em contexto escolar, a multiplicidade só se torna princípio de ação quando o planejamento explícita, de modo intencional, quais linguagens serão mobilizadas, com que funções e em que sequências de encadeamento entre reconhecimento, exploração, tradução entre linguagens e autoria discente. Desse modo, a diversidade deixa de ser mero inventário de recursos e passa a operar como matriz de decisão pedagógica, orientando o ensinar, o aprender e o avaliar nas aulas de Educação Física.

Entretanto, é preciso destacar que o argumento da multiplicidade não deve definir uma hierarquia entre sistemas de signos, assim como faz a BNCC (Brasil, 2018), quando se aproxima da tradição dos multiletramentos, a qual enfatiza a pluralidade de modos de significação na cultura contemporânea e convoca práticas que articulem linguagens em circulação social (Cope; Kalantzis, 2009; Kress, 2010; Rojo; Moura, 2019). Nessa mesma

perspectiva, a multimodalidade discutida nas referências de multiletramentos designa o uso articulado de mais de um modo de significação em um mesmo evento, por exemplo, um texto que mobiliza fala, gesto, imagem, disposição espacial e escrita (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Essa literatura amplia o repertório escolar, porém, tende a descrever os modos com ênfase em significados convencionais e registros textuais, o que mantém a centralidade da dimensão verbal e de significados socioculturais codificados.

Esse viés tende a orientar as práticas pedagógicas para textualidades escritas e orais, o que, no caso da Educação Física, pode reduzir a *linguagem da movimentação* à ilustração de conteúdos previamente formulados no verbal, com baixa explicitação das funções didáticas de modulações imagética, sonora, corporal e digital. Como resposta, se a *linguagem da movimentação* é campo de produção de sentidos, com implicações para ensinar, aprender e avaliar em *Situações de Movimento* (Betti; Leitão; So, 2024, 2025), então, é preciso deslocar a ênfase da presença isolada de recursos expressivos para as relações entre linguagens, com estratégias que promovam reconhecimento, exploração e tradução entre signos e com registros que documentem tais passagens no planejamento e nas trilhas de aprendizagem. Desse modo, planejar implica propor tarefas que fazem circular sentidos entre linguagens, por exemplo, do gesto à imagem, da imagem à legenda, do som à sequência motora, explicitando funções de aprendizagem no fluxo da aula.

Em diálogo crítico, propomos que a multimodalidade seja lida como ocorrência empírica, combinação de modos de efeito de sentido (estético, ético, lógico) em uma situação de ensino, ao passo que as modulações de linguagem funcionam como categorias analíticas, para qualificar o papel de cada configuração no fluxo da aula, com base no debate da abordagem semiótica.

Nesse sentido, precisamos compreender as modulações da linguagem, pois elas estruturam e dão forma a qualquer comunicação, e por isso, esses processos devem ter como base os estudos da semiótica. Segundo Eco (1991), todo o processo comunicativo, que consiste na produção de signos, é viabilizado e sustentado por sistemas de significação, neste caso multimodais, em relação.

Em linha com este pressuposto, no presente estudo, utilizamos o termo *modulações* para designar as configurações sógnicas que produzem efeitos de sentido diferenciados no processo de semiose. Com base na semiótica peirceana, palavras, gestos, imagens, sons e arranjos espaciais não são modos estanques de linguagem, mas ocorrências nas quais a ação sógnica se realiza, gerando interpretações possíveis. Assim, as modulações não remetem a compartimentos

formais da linguagem, e sim a formas pelas quais a semiose produz efeitos de sentido nas Situações de Movimento: sensações, distinções perceptivas, relações com materiais, interpretações e generalizações. Essa perspectiva permite analisar como os docentes articulam essas ocorrências expressivas no planejamento, na mediação e na avaliação, em encadeamentos que fazem circular sentidos entre linguagens diferentes.

Entendemos que a aprendizagem se manifesta quando as tarefas escolares mobilizam encadeamentos entre modulações em contextos multimodais, favorecendo passagens de uma linguagem a outra com a mediação docente e com registros interpretativos nas produções dos estudantes (Merrell, 2003; Santaella, 2002).

Diante das discussões trazidas que transitam do plano normativo, epistêmico e didático-pedagógico da relação Educação Física e linguagem, delimitamos a interrogação central deste estudo: de que forma professores/as de Educação Física mobilizam as múltiplas modulações de linguagens nas aulas de Educação Física? Sendo assim, o objetivo deste estudo é analisar o modo como professores/as de Educação Física tratam as modulações de linguagens em suas aulas nas Situações de Movimento.

Método

Esta investigação adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e explicativo, orientada à interpretação de práticas pedagógicas de professores/as de Educação Física, conforme Gil (2002). Constitui recorte de uma pesquisa-ação pedagógica (Franco, 2016), desenvolvida em redes municipais do Sul de Minas Gerais, em processo de formação continuada que combinou encontros formativos presenciais e online, intitulada "Linguagens em Movimentos e Formação Continuada de Docentes de Educação Física", liderada por três pesquisadores do IFSULDEMINAS - Câmpus Muzambinho. Na ocasião, dezoito⁷ professores/as de Educação Física da educação básica (educação infantil e ensino fundamental) vinculados a seis redes municipais da região citada participaram de um curso de formação continuada colaborativa, cujo objetivo e conteúdo se direcionavam à relação entre Educação Física e Linguagem.

A referida formação continuada ocorreu em 2024, em frequência média mensal de encontros formativos. Além dos encontros, os/as docentes compartilhavam vídeos, fotografias e diários de campo de aulas. Sendo assim, a geração de dados da pesquisa combinou os registros

⁷ Para preservar o anonimato, os docentes foram identificados como P-1 a P-18.

supracitados somados às transcrições dos encontros formativos. Entretanto, para o recorte analítico do atual texto, analisaram-se os episódios em que diferentes linguagens foram mobilizadas, entendidos como unidades mínimas de observação e interpretação das semioses em contexto pedagógico.

Os dados foram analisados em quatro movimentos. Primeiro: segmentação do material em episódios, com elaboração de ficha de contexto (em planilha) contendo turma, conteúdo, objetivo da aula, materiais e duração. Segundo: codificação das modulações de linguagem e marcação de ocorrências com trechos de fala, imagens de artefatos e descrições de gestos. Terceiro: codificação das funções didáticas e reconstrução de encadeamentos de tradução entre linguagens presentes na tarefa. E, por fim, o quarto movimento envolveu: a agregação de padrões interpretativos, gerando uma matriz de codificação. Vale ressaltar que os registros e códigos foram organizados em planilhas e pastas digitais com controle de versão, o que possibilitou rastreabilidade das decisões analíticas e revisão iterativa das codificações.

Para operacionalizar a leitura em perspectiva semiótica, adotaram-se duas dimensões articuladas. A primeira descreveu as modulações de linguagem presentes nos episódios: verbal, imagética, sonora, corporal e digital. A segunda explicitou funções didáticas dos signos no fluxo da tarefa, reconhecimento de repertórios, exploração de possibilidades, tradução entre linguagens e autoria discente. A leitura apoiou-se na semiótica peirceana e na semiótica da cultura, sobretudo em Peirce (1990), Santaella (2002) e Lotman (1996), com ênfase na identificação de encadeamentos de semiose entre linguagens.

A partir da imersão nos dados empíricos, os resultados foram organizados e sistematizados por meio de uma matriz de codificação. Essa ferramenta analítica permitiu o cruzamento sistemático das modulações de linguagem acionadas (como corporal, verbal, imagética e digital) com suas respectivas funções didáticas (como reconhecimento de repertório, exploração ou tradução), além de registrar os indícios de efeitos de aprendizagem (avaliação). O objetivo não foi apenas listar os recursos utilizados, mas sim explicitar como corpo, espaço, fala, escrita e outras linguagens se articulam nos processos de ensino e aprendizagem das práticas corporais, ora de forma isolada, ora em configurações multimodais. Sendo assim, os resultados serão apresentados em dois eixos analíticos: (i) práticas docentes em diferentes modulações de linguagem; e (ii) práticas docentes em hibridização de linguagens.

Resultados e discussão

Eixo 1 – Práticas docentes em diferentes modulações de linguagem

A análise de dados nos permite afirmar que os/as professores/as participantes utilizaram de diferentes linguagens/modulações nas aulas, conforme sintetiza o Quadro 1:

Quadro 1: Modulações de linguagem nas situações de movimento

Modulação	Função didática predominante	Exemplo empírico sintético	Indícios de efeitos de aprendizagem	Movimento analítico
Corporal	Reconhecimento de repertório, organização da tarefa	Gesto modelado para explicar a regra do jogo: “ <i>o gesto para mim é mais fácil deles entenderem que a minha fala, eu fazendo gesto para eles, eles entendem mais</i> ” (P-1).	Compreensão imediata da regra, redução de ruído comunicativo em quadra.	Reconhece a linguagem da movimentação como canal primário. Ainda carece de registros que documentem traduções desse gesto para outras linguagens.
Verbal	Exploração de possibilidades, explicação	Roda de conversa após experiências de circo com exibição de vídeos e discussão coletiva.	Elaboração de sentidos sobre a prática, emergência de vocabulário do conteúdo.	A fala organiza a experiência e cria condições para reflexão. É preciso vincular essas conversas a tarefas de tradução para outras modulações.
Imagética	Reconhecimento de repertório	Uso de vídeos de ginástica ou circo para introduzir conteúdos e orientar manipulação de materiais.	Ativação de esquemas perceptivos, ampliação de repertório técnico e estético.	Funciona como porta de entrada visual. Falta acoplamento mais sistemático com produções imagéticas autorais (desenhos, croquis, esquemas).
Sonora e tátil	Exploração inclusiva, sensibilização	Jogos rítmicos com uma caixa de som para que estudantes surdos ou não sintam a vibração.	Engajamento somático, acesso sensorial alternativo, participação de estudantes com diferentes condições.	Caminho concreto para desenho da aprendizagem. Pode ser articulado a registros visuais ou verbais sobre a experiência sonora.

Digital	Tradução e feedback	Gravações em câmera lenta para análise do próprio gesto: “ <i>gravar os alunos em câmera lenta, eles detectaram o erro, tentarem acertar</i> ” (P-10).	Autorregulação do movimento, comparação entre tentativa e modelo.	Exemplo de tradução do corporal para o visual digital. Planejamentos podem explicitar critérios de observação e conexão com objetivos de aprendizagem.
Visual/espacial	Reconhecimento organizativo	Marcação do espaço com círculos de giz para orientar comportamento e atenção (P-2).	Estabilização da cena didática, diminuição da dispersão e clarificação de posições e trajetos.	O espaço funciona como signo de conduta. Pode ser base para mapas de percurso e narrativas gráficas produzidas pelos estudantes.
Verbal/escrita	Autoria discente, metarreflexão	“ <i>Carta bilhete para a senhora ginástica</i> ” como instrumento avaliativo (P-6).	Externalização de sentidos sobre a experiência corporal, explicitação de preferências e aprendizagens.	Tradução do vivido corporal para a escrita. Rubricas podem valorizar termos do conteúdo e relações estabelecidas entre gesto, material e contexto.

Fonte: elaborado pelos autores

Os dados do Quadro 1 apresentam como as modulações de linguagem se manifestam nas Situações de Movimento e qual a função didática predominante utilizada pelos/as docentes, a partir de exemplos empíricos e de seus indícios de efeitos nos aprendentes. As modulações corporal, verbal, imagética, sonora e tátil, digital, espacial e verbal/escrita mostraram-se presentes nas mediações pedagógicas dos/das professores/as participantes do estudo.

Na primeira linha do quadro, a *modulação corporal* revela-se como a linguagem mais utilizada pelos professores em vários episódios, atuando como canal primário de mediação docente e estímulo a compreensão da tarefa. Muitas vezes, tal canal primário substitui a explicação oral: “*o gesto para mim é mais fácil deles entenderem que a minha fala, eu fazendo gesto para eles, eles entendem mais e fazem melhor através do gesto*” (P-1). Tal preferência pela modulação corporal pode ser justificada pela característica da Educação Física abordar, predominantemente, aprenderes inscritos no corpo que, por sua vez, demandam o domínio de uma atividade por parte do sujeito (Charlot, 2009). Portanto, o gesto cumpre função didática central ao organizar as regras das Situações de Movimento, reduzindo o ruído comunicativo da enunciação verbal.

Se o corpo inaugura a compreensão, a palavra desdobra o horizonte dessa experiência. Na segunda linha do quadro 1, a *modulação verbal/oral* é manifestada tanto nas explicações docentes para organização das Situações de Movimento, como nas rodas de conversa posteriores às experiências de sensibilização com os estudantes, como nas sequências de manifestações corporais circenses, em que vídeos foram exibidos antes da discussão coletiva proposta por P-10. Em todo caso, a roda de conversa foi muito citada pelos/as professores/as, consistindo em uma modulação de linguagem frequente nas aulas de Educação Física. Entretanto, também é comum o silenciamento ou a participação de poucos estudantes nas discussões, uma vez que o controle escolar condiciona uma cultura proibitiva nos aprendentes (Santos Rodrigues; So, 2021). Conforme os mesmos autores, faz-se necessário que o docente elabore situações que favoreçam o “falar a verdade” nas rodas de conversa. Nessa direção, as rodas de conversa podem partir de tarefas de tradução, incentivando que os alunos, por exemplo, transformem argumentos em desenhos, legendas ou pequenas narrativas escritas, de modo a consolidar o aprendizado em diferentes códigos.

Em diálogo com Merleau-Ponty (1991), compreendemos que a palavra, dita ou escrita, não recobre um pensamento nem traduz uma ação, mas constitui um modo de fazer aparecer o sentido. Nas aulas observadas, o corpo inaugura a compreensão das atividades, sobretudo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, em que gestos, configurações espaciais e demonstrações funcionam como primeira via de entrada na Situação de Movimento. A palavra, nas rodas de conversa e nos bilhetes, desdobra o horizonte dessa experiência, permite voltar ao vivido em forma de dobra, nomear gestos e sensações, relacionar tentativas e buscar generalizações. Destacamos que, na Educação Física, essa modulação verbal produz efeitos formativos quando permanece ancorado na linguagem da movimentação e na experiência sensível que lhe dá origem.

Quando cotejamos nossos achados com a análise da BNCC realizada por Oliveira *et al.* (2021), observamos resultados distintos, situados em planos diferentes. Na BNCC, as/os autoras/es identificam que a multiplicidade de linguagens, inclusive oral e escrita, concentra-se nos anos iniciais e sofre redução progressiva nas etapas subsequentes, com baixa prevalência de múltiplas linguagens nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Já nas práticas observadas em nossa investigação, a Educação Infantil aparece apoiada na linguagem corporal e na modulação espacial como vias primárias de compreensão das tarefas, ao passo que nos anos posteriores cresce o peso da palavra nas mediações docentes, por meio de explicações, rodas de conversa e produções escritas. Nesse cenário, destacamos que o corpo

prevalece nas modulações nas etapas iniciais e a linguagem verbal torna-se progressivamente dominante como instância de explicitação, registro e avaliação. Esse deslocamento recoloca o desafio de manter o vínculo entre gesto e palavra na organização didática ao longo de todos os níveis de ensino.

Nesse movimento de inter-relação entre linguagens, a *modulação imagética* e a *modulação digital* podem disparar o *reconhecimento do repertório* e o *feedback*, respectivamente. Conforme os exemplos das práticas docentes apresentados no Quadro 1, os vídeos de determinada prática corporal podem ser apresentados aos aprendentes almejando a ampliação de repertório, seja ele estético, ético, lógico, técnico etc. Em exemplo de modulação digital, o docente P-10 utilizou a câmera lenta como recurso para que os aprendentes observassem seus próprios gestos para identificação de ajustes. Aqui, a função didática aproxima-se da *tradução entre signos*: o movimento corporal é convertido em imagem digital, que devolve ao aprendente indícios de sua própria ação e sustenta processos de autorregulação. Entretanto, a análise mostra que ainda falta formalizar critérios de qualidade e avaliação no planejamento, como rubricas que orientem o que observar nos vídeos e como relacionar essas observações aos objetivos de aprendizagem.

O espaço, por sua vez, também se converte em linguagem. Nas marcações de círculos de giz e na organização da sala, a *modulação espacial* (penúltima linha do quadro 1) cumpre função de *reconhecimento organizativo*, bem como guarda uma relação com a dimensão estética, que participa da produção de sentidos nesta cena pedagógica. No início de uma aula para o Ensino Infantil, P-2 desenhou um círculo para cada aprendente sentar-se, o que induziu uma relação de concentração e de organização com a docência e a aula. Os círculos desenhados transformam o chão em suporte semiótico, à medida que o espaço indica lugares, comportamentos esperados e possibilidades de deslocamento. Isso significa que o/a aprendente “não somente interage com o que se ensina, mas também com o ambiente, com as pessoas, com as propriedades dos objetos” (So, 2023, p. 115). Assim, o ambiente torna-se signo de conduta, estabiliza a cena didática e abre caminho para desdobramentos futuros, como mapas de percurso elaborados pelos próprios alunos ou esquemas gráficos que relacionem posições e funções no jogo.

Enfim, na *modulação escrita* destacam-se os episódios em que certos gêneros discursivos foram utilizados como instrumentos avaliativos, como na “*carta bilhete para a senhora ginástica*”, a modulação verbal/escrita assume papel de autoria discente e de metarreflexão. Os alunos narraram o que aprenderam, o que apreciaram e o que ainda desejam

experimental. Do ponto de vista semiótico, trata-se de uma tradução da experiência corporal para a linguagem escrita, na qual emergem termos técnicos, juízos de valor e pistas sobre a compreensão conceitual. Essas produções, quando acompanhadas de critérios de leitura que valorizem tanto o vocabulário quanto as relações entre gesto, material e contexto, podem se tornar indícios consistentes de aprendizagem, de avaliação portanto.

Embora a escola seja o terreno do saber enunciado (Charlot, 2009), os exemplos colocados pelos professores/as participantes se diferenciam de como as *modulações* têm sido abordadas nas demais disciplinas curriculares. Isto é, nota-se que o uso da modulação verbal foi edificada a partir da experiência corporal, evitando-se a percepção estudantil de “palavreado oco” (So, 2023), no qual um saber modulado por enunciações verbais mostra-se divorciado ou vazio de um sentido encarnado na movimentação.

Eixo 2 – Práticas docentes em hibridização de linguagens

No eixo anterior, foi abordado como as modulações atuam de forma isolada com funções específicas nas Situações de Movimento. Neste eixo 2, porém, é possível que tais modulações caminhem para configurações multimodais, conforme o conteúdo presente no quadro 2.

Quadro 2 – Configurações multimodais nas situações de movimento

Configuração de linguagem	Função didática central	Exemplo empírico sintético	Indícios de efeitos de aprendizagem	Comentário analítico
Multimodal: visual-digital-corporal	Tradução entre signos, integração de repertórios	Sequência com cartões das partes da bicicleta, corrida de estafeta, uso da bicicleta e jogo digital de pedalar (P-6).	Integração de vocabulário técnico com sensação de pedalar, articulação entre imagem, objeto e simulação.	Encadeia reconhecimento visual, exploração corporal e simulação digital. Planejamentos podem explicitar objetivos semióticos da tarefa.
Multimodal: imagética-corporal-digital-verbal	Autoria discente e documentação do processo	Atividades de circo com vídeos de referência, manipulação de malabares, gravações em câmera lenta e roda de conversa avaliativa.	Produção coletiva de critérios de qualidade, comparação entre gestos, explicitação de critérios pelos estudantes.	Passo importante para rubricas compartilhadas. Fotogramas comentados e registros escritos podem se tornar indícios de aprendizagem.

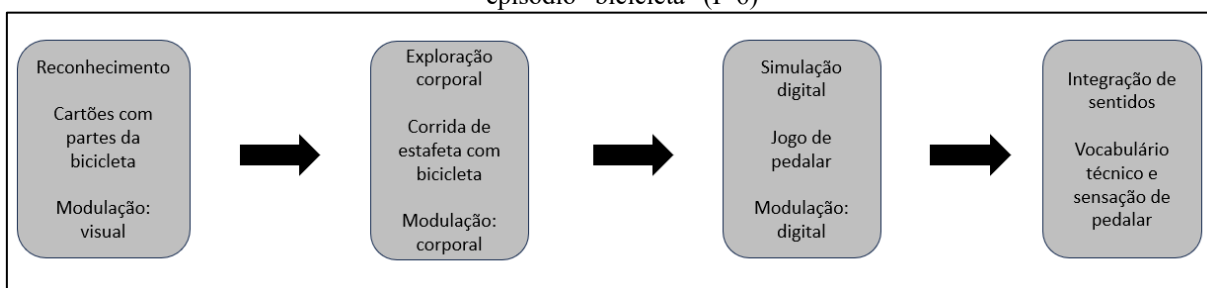
Multimodal: corporal-espacial-sonora	Organização e sensibilização	Jogos em que marcações no chão, gestos do/a professor/a e comandos sonoros organizam a dinâmica da aula.	Melhora da atenção e da participação, compreensão de regras por múltiplos canais.	Exemplifica como corpo, espaço e som se articulam para regular condutas e criar clima de jogo. Pode ser desdobrado em registros gráficos ou narrativos.
---	------------------------------	--	---	---

Fonte: elaborado pelos autores

O quadro 2 apresenta episódios em que as linguagens aparecem hibridizadas, configurando arranjos multimodais, nas quais duas ou mais modulações aparecem integradas nas Situações de Movimento. É nesse ponto que corpo, fala, imagem, espaço e recursos digitais articulam-se de maneira integrada. Nesse sentido, três episódios demonstram configurações multimodais nos conteúdos: (i) bicicleta; (ii) circo; e (iii) jogo rítmico.

No episódio da bicicleta, P-6 organizou uma Situação de Movimento que incluiu o uso de cartões com ícones das partes da bicicleta, a corrida de estafeta, o andar de bicicleta e o jogo digital de pedalar, integrando *modulação visual-corporal-digital*. Nesse caso, a função didática principal foi a *tradução entre signos*: os alunos relacionaram imagens dos cartões, a sensação de pedalar e a simulação virtual com o vocabulário técnico do universo da bicicleta.

Figura 1: Trilhas de aprendizagem em configurações multimodais nas situações de movimento – episódio “bicicleta” (P-6)

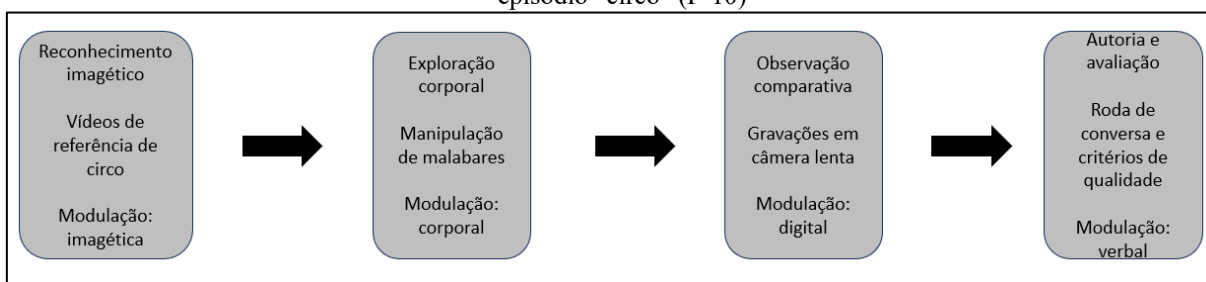


Fonte: elaborado pelos autores

Um segundo episódio de configuração multimodal *imagética-corporal-digital-verbal* integrou no conteúdo “circo” a exibição de vídeos de referência, gravações em câmera lenta da manipulação de malabares e rodas de conversa. Após a observação compartilhada dos próprios gestos em vídeo, a roda de conversa atuou na produção de critérios coletivos de qualidade sobre a manipulação dos malabares. Nesse contexto, a função didática empreendida foi a de *autoria discente*, à medida que o aprendiz observa a si mesmo como protagonista de um vídeo e avalia critérios de análise dos gestos. Por sua vez, P-10 armazenou as gravações estudantis nas

atividades circenses, cuja função didática é a documentação do processo, para que os/as estudantes acessem futuramente os vídeos, e possam comparar seus desempenhos anterior e atual. Assim, sugere-se que esses critérios poderiam ser transformados em rubricas partilhadas, com fotogramas comentados e registros escritos, fortalecendo a dimensão metalinguística da avaliação.

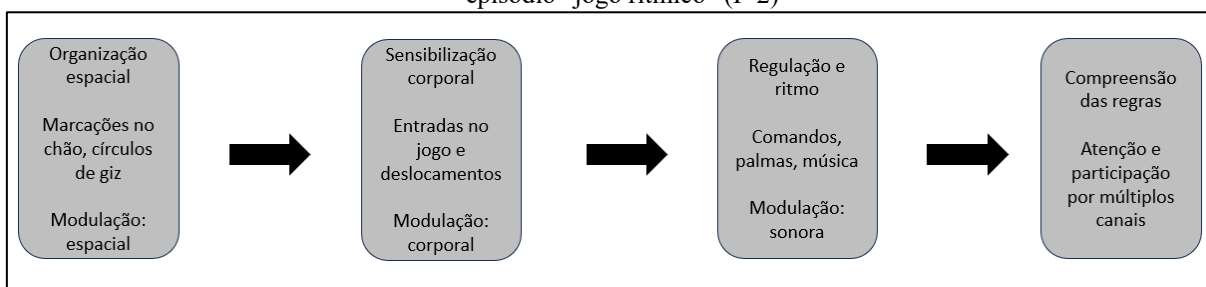
Figura 2: Trilhas de aprendizagem em configurações multimodais nas situações de movimento – episódio “circo” (P-10)



Fonte: elaborado pelos autores

Já no terceiro episódio, o espaço da quadra foi transformado em um signo de conduta (por exemplo: marcações no chão com círculos de giz), definindo lugares e trajetos esperados aos aprendentes, o que estabilizou a cena didática e diminuiu a dispersão. Simultaneamente, P-2 utilizou gestos corporais articulados com instruções sonoras (verbais ou não-verbais, como palmas ou música) para transmitir regras e instruções. Tal configuração multimodal é de integração *corporal-espacial-sonora*, cuja função didática central é de *organização* e *sensibilização* na gestão da aula e na organização de espaços e implementos para mobilizar os estudantes a participar da Situação de Movimento. Ademais, a referida integração multimodal pode favorecer a compreensão e a participação estudantil na Situação de Movimento e de suas regras por múltiplos canais de modulação de linguagem.

Figura 3: Trilhas de aprendizagem em configurações multimodais nas situações de movimento – episódio “jogo rítmico” (P-2)



Fonte: elaborado pelos autores

Do ponto de vista semiótico, as três trilhas permitem observar diferentes regimes de significação em jogo, assim como a função didática implicada nas mediações docentes. Cada episódio reorganiza a aula como uma pequena semiosfera, na qual corpo, objetos, imagens, marcas espaciais, sons e enunciados verbais passam a formar um sistema de signos em relação. O trabalho docente consiste, nesse sentido, em ativar processos de tradução entre códigos e em interagir certos elementos, modificando o que pode ser percebido, dito e aprendido naquele contexto.

Considerando as inter-relações entre sistemas de significação e multimodalidades, à luz da distinção entre signos icônicos, indiciais e simbólicos, conforme Peirce (2010) e Santaella (2002), podemos observar configurações distintas. Nas trilhas da bicicleta e dos jogos rítmicos, predominam configurações indiciais, nas quais marcas espaciais, objetos e gestos funcionam como sinais que apontam para ações possíveis. Os cartões com partes da bicicleta, a corrida de estafeta, o uso do próprio equipamento e as marcações no chão operam como índices que ligam corpo, espaço e tarefa, de modo que a compreensão emerge da contiguidade entre o que se vê, o que se sente e o que se faz. Já na trilha do circo, embora os vídeos e as imagens partam de relações icônicas, a sequência de gravações em câmera lenta e a roda de conversa avaliativa deslocam o foco para a elaboração de critérios e para a nomeação de elementos técnicos, intensificando o regime simbólico. O grupo passa a construir um código compartilhado sobre o que conta como um “bom gesto”, o que indica um movimento de passagem de índices e ícones para símbolos na organização da experiência de aprendizagem.

Nessas trilhas das multimodalidades, os três episódios possuem como elemento didático pedagógico a relação corpo-signo. Em todos eles, a presença do corpo-movimento é articulada a algum tipo de signo, como imagem, marcação espacial, instrução verbal ou registro digital. Nesse processo, os estudantes podem estabelecer novos “motivos geradores de sentido” (Betti, 1994), expandindo seus conhecimentos em movimentos de semiose. Trata-se, portanto, da possibilidade de o estudante voltar-se a determinado fenômeno com outra linguagem, o que favorece formas distintas de compreensão do objeto. Em termos de semiótica da cultura, isso implica transitar por diferentes fronteiras dentro da semiosfera da aula e realizar traduções entre códigos corporais, visuais, verbais e digitais. As mediações docentes não apenas adicionam recursos, mas organizam trajetórias de tradução, hibridização e apropriação que fazem circular sentidos entre essas linguagens, reconfigurando a posição do corpo-movimento no interior da cultura escolar.

Mais do que a compreensão do objeto, a hibridização de linguagens pode favorecer a mobilização estudantil. Em estudo com 46 estudantes do Ensino Médio, So (2023) constatou que muitos aprendentes faziam críticas ao “fazer pelo fazer”, bem como outros aprendentes contestavam as aulas de Educação Física que se restringiam à aula expositiva, dado seu baixo poder de afetação e mobilização. Por sua vez, as aulas e as avaliações de maior mobilização foram aquelas em que houve hibridização de linguagens integrando a movimentação (modulação corporal) e as respectivas narrativas socioculturais, de modo *orgânico*, conforme denominou Betti (1994). Por exemplo, os estudantes destacaram a produção de vídeos e a produção de coreografias de dança como avaliações que provocaram maior mobilização, bem como Situações de Movimento que envolviam dançar tendo como tema a história do Hip Hop. Em comum, tais momentos foram marcados pela mistura e pelo trânsito de signos, cujos efeitos nos aprendentes foram marcados por uma forte percepção de ludicidade (experiência estética, encontro sensível com o mundo) e uma intensa percepção de aprendizagem.

Conclusão

Os desafios curriculares, epistêmicos e didático-pedagógicos que emergiram com a alocação da Educação Física na área de Linguagens, conforme definido na BNCC, nos convidam a compreender a Educação Física como espaço de produção de sentidos e de significações, em que diferentes sistemas semióticos operam nas experiências de ensino e aprendizagem. Entre possibilidades e desafios, questionamos como os/as professores/as de Educação Física lidam com as múltiplas linguagens no âmbito didático-pedagógico. Nesse sentido, os resultados apontam para dois eixos de práticas docentes, que não necessariamente se contrapõem.

No primeiro eixo, apresentamos como diferentes linguagens podem ser tratadas nas aulas de Educação Física em funções didáticas específicas, sejam elas moduladas corporalmente, verbalmente, digitalmente, imagetivamente, sonoramente, tatilmente etc. Concluímos, a partir deste eixo de análise, que as diferentes modulações de linguagens estão presentes nas aulas de Educação Física de muitos docentes. Porém, a abordagem de diversas modulações de linguagens pode ocorrer de modo difuso, sem uma articulação entre elas. Ademais, embora muitos dos/das docentes participantes, inicialmente, não reconhecessem as modulações de linguagens presentes em várias cenas ou episódios de suas aulas como “práticas

de linguagem”, não seria incorreto afirmar que se trata de saber tácito, apreendido e situado nas suas próprias práticas didático-pedagógicas.

Por sua vez, o segundo eixo de resultados demonstrou práticas docentes de hibridização de linguagens, em que as diferentes modulações são apresentadas em caráter multimodal e integradas como um *saber orgânico*. Nesse sentido, se o “papel do profissional da Educação Física é ajudar a fazer a mediação deste saber orgânico para consciência, através da linguagem e dos signos” (Betti, 1994, p. 42), acreditamos que a hibridização de linguagens explicitadas nas práticas docentes é promissora para produzir efeitos didático-pedagógicos que auxiliam o aprendiz a ter melhor compreensão do objeto, bem como favorecê-lo a relacionar-se de modo fecundo, do ponto de vista da aquisição de aprendizagens com a Educação Física.

Todavia, se didática é também a articulação de planejamento, intervenção e avaliação e os referidos dados nos trazem implicações didático-pedagógicas para as aulas de Educação Física. É importante que os/as docentes, planejem, com intencionalidades explícitas, Situações de Movimento em que haja passagem de um sistema de significação para outro, e não apenas o uso isolado de recursos. Com base nos dados empíricos apresentados no Eixo 1, o docente pode se questionar: como o movimento corporal será traduzido em um signo (imagem, mapa, escrita) para ser analisado? Quais modulações (corporal, visual, digital, verbal) serão articuladas em sequência para cumprir o objetivo? O que o estudante deve compreender sobre o objeto de estudo ao traduzi-lo para outra linguagem?

No âmbito da intervenção/mediação docente, as implicações oriundas dos dados nos provocam a mediar a organização e a interação semiótica nas aulas. Nesse sentido, como as organizações de implementos (materiais, sequências, cores) e de espaço (marcações, quadra, sala de aula) estão produzindo efeitos semióticos na relação do estudante com a Situação de Movimento? De que forma a modulação sonora ou o gesto estão sendo utilizados para diminuir o ruído comunicativo e organizar a tarefa? Na interação com os alunos, a hibridização do corpomovimento com linguagens digitais e imagéticas pode auxiliar no *feedback* aos estudantes; por exemplo, uma ferramenta digital (vídeo em câmera lenta) está sendo utilizada apenas como demonstração, ou está efetivamente ajudando o aluno a detectar o próprio erro e comparar seu desempenho? Quanto às rodas de conversa (verbal), pode-se questionar: elas estão sendo propostas a partir da modulação corporal ou estão atuando como “palavreado oco” para os estudantes? Ademais, elas estão vinculadas a uma tarefa de tradução posterior (corporal, desenho, escrita etc), fortalecendo as semioses?

No âmbito avaliativo, na perspectiva de múltiplas linguagens em hibridização, é preciso valorizar o processo criativo discente, o que implica considerar as produções estudantis como indícios de aprendizagem e disparadora de novas reflexões sobre o processo. Sendo assim, o/a docente pode se questionar se o "produto" final do/da aprendiz (carta, desenho, mapa de percurso, vídeos, coreografias etc.) encaminha a tradução coerente da experiência corporal para a linguagem escolhida? Quais critérios serão observados nas produções avaliativas estudantis? Os aprendentes foram convidados a produzir coletivamente os critérios analíticos (como desenvolvido por P-10 no episódio do circo)? As gravações e registros estudantis estão sendo arquivados de forma que o aluno possa acessá-los futuramente para comparar seu desempenho? As produções escritas provocam o estudante a externalizar seus juízos de valor e sua compreensão sobre a prática vivida, indo além da simples descrição?

Em síntese, as implicações didático-apresentadas consideram como premissa semiótica que as aulas de Educação Física devem ser orientadas para favorecer as semioses estudantis e a aprendizagem por meio da hibridização de múltiplas linguagens. O estudo demonstrou que as práticas docentes podem hibridizar linguagens como um saber orgânico que articula deliberadamente os signos do corpo, do espaço, da fala, do digital etc. A partir das implicações didático-pedagógicas traçadas nos planos do planejamento, intervenção e avaliação, instiga-se o/a docente a assumir uma postura semiótica consciente (quer dizer, “ciente de”), transformando a aula em um laboratório contínuo de interrogações, estudo, ação e reflexão. Em última análise, como visto nas práticas docentes, a transição da Educação Física para a área de Linguagens, embora desafiadora, configura-se como uma oportunidade pedagógica para elevar a qualidade e a explicitação das intencionalidades do ensino das práticas corporais.

Referências

- ARRUDA, Gabriela Diel de. **A prática pedagógica em educação física na área de linguagens: um estudo a partir da BNCC**. 2022. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2022/09/VOLUME-FINAL-DISSERTACAO-GABRIELA-DIEL-DE-ARRUDA.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2025.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendiz**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.
- 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>. Acesso em: março 2025

BETTI, Mauro; LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; SO, Marcos Roberto. Prelúdio a uma proposição semiótico-pragmaticista para a educação física. *In: SILVEIRA, S. R. et al. (org.). 90 anos da educação física escolar da EFEUSP*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Escola de Educação Física e Esporte, 2024, p. 268-283.

BETTI, Mauro; LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; SO, Marcos Roberto. Pesquisa didática e práxis docente em educação física: manifesto semiótico-pragmaticista. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 39, p. e39242518, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-4690.2025e39242518>. Acesso em: 13 dez. 2025.

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

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. e25001, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>. Acesso em: 13 jan. 2025

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito? *In: DANTAS JUNIOR, H. S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. (org.). Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. DOI: 10.1080/15544800903076044. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 14 fev. 2025.

ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. Trad.: M. V. M. B. V. da Silva; A. C. E. da Silva. São Paulo: Ática, 1991.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. Trad. A. D. Lima *et al.* São Paulo: Cultrix, 1983.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Trad: P. Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London: Routledge, 2010.

KUNZ, Elenor. **Transformações didático-pedagógicas do esporte**. 5. ed. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; SANTOS RODRIGUES, Gilson; GRILLO, Rogério de M.; SO, Marcos Roberto; BETTI, Mauro. Cartografia da produção brasileira sobre educação física na área de linguagens em currículos oficiais: tendências e implicações para a formação docente. *Temas em Educação Física Escolar*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. e4641, 2025. DOI: 10.33025/tefe.v10i1.4641. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4641>. Acesso em: 13 nov. 2025.

LOTMAN, Yuri. **La semiosfera I**: semiótica de la cultura y del texto. Madrid: Cátedra, 1996.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. C. A. R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERRELL, Floyd. Iúri Lótman, C. S. Peirce e semiose cultural. **Galáxia**, São Paulo, n. 5, p. 163-185, abr. 2003. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/download/1309/805/0>. Acesso em: 11 maio 2022.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; SOUZA JUNIOR, Antonio Fernandes; SILVA, Rayanne Medeiros; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Linguagens e educação física na BNCC, uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e004421, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2024.

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

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

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

PEIRCE, Charles Sanders. **Semiótica**. 2. ed. São Paulo, Perspectiva, 2010.

PEREIRA, Renata Silva. **Multiletramentos, tecnologias digitais e os lugares do corpo na educação**. 2014. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123332>. Acesso em: 28 jun. 2024.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

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

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SANTOS RODRIGUES, Gilson; SO, Marcos Roberto. Há espaço para parresia na educação física escolar? Ensaio sobre os modos de veridicção nas práticas de ouvir, falar e fazer. **Criar Educação**, Criciúma, v. 10, n. 2, p. 121-135, ago./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v10i2.6617>. Acesso em: 15 abr. 2024.

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

WACQUANT, Loïc J. D. **Corpo e alma**: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Trad. A. Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Sobre a autora e os autores

Maria Cecília Pereira Mendes Oliveira: Licenciada em Educação Física. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas de Professores(as) de Educação Física, GEPROFEF, participando de atividades de estudo, formação e pesquisa voltadas à Educação Física escolar e às linguagens.

E-mail: maria.cecillia@alunos.ifsuldeminas.edu.br

Marcos Roberto So: Professor dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Câmpus Muzambinho, onde também atua como docente do Ensino Médio Técnico-Profissionalizante e coordenador do curso de Licenciatura em Educação Física. Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, ProEF, núcleo IFSULDEMINAS Muzambinho. Doutor em Educação Física pela UNICAMP, mestre em Educação pela UNESP Presidente Prudente e licenciado e bacharel em Educação Física pela UNESP Bauru. Integra o Grupo EscolaR e o Grupo Margem, ambos vinculados à UNICAMP e ao CNPq. Desenvolve pesquisas sobre Educação Física escolar, ensino médio, lutas, relação com o saber, semiótica e práticas pedagógicas.

E-mail: marcos.so@muz.ifsuldeminas.edu.br

Mauro Betti: Licenciado e mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com livre-docência pela UNESP e pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor visitante do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais. Atuou como docente na USP e na UNESP Bauru e Presidente Prudente, incluindo a pós-graduação em Educação. Desenvolve estudos sobre Educação Física escolar, proposições didático-pedagógicas, currículo, mídias, linguagem e metodologia de pesquisa qualitativa. Autor de livros e artigos amplamente utilizados na área. Atuou como assessor de políticas curriculares nacionais e estaduais e como palestrante em processos de formação docente.

E-mail: maurobettionline@gmail.com

Dimitri Wuo Pereira: Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho, mestre em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu, especialista em Administração Esportiva e licenciado em Educação Física pela EFEUSP, além de pedagogo. Professor do curso de Educação Física do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Câmpus Muzambinho, atuando na graduação e na pós-graduação. Pesquisador do GEPROFEF, com foco em Educação Física e linguagens na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Desenvolve estudos e atuações no campo das práticas corporais de aventura, esportes e formação docente. Atua também como técnico de base juvenil da Associação Brasileira de Escalada Esportiva.

E-mail: dimitri.pereira@muz.ifsuldeminas.edu.br

Arnaldo Sifuentes Leitão: Professor do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, Câmpus Muzambinho, e coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, ProEF IFSULDEMINAS. Doutor em Educação Física pela UNICAMP, mestre em Educação pela UNESP Presidente Prudente, especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela USP e licenciado em Educação Física pela UNESP Bauru. Lidera o GEPROFEF e coordena o PIBID Educação Física. Integra grupos de pesquisa nacionais e internacionais, com investigações voltadas à Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, formação docente, mídias, tecnologias, linguagem, ética e cidadania.

E-mail: arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 09 de dezembro de 2025

Aprovado em: 22 de janeiro de 2026